

Mary-Louise Pratt

Des arts dans la zone de contact

Mary-Louise Pratt

Des arts dans la zone de contact

traduction Jérôme de Vienne

Arts of the Contact Zone a été présenté à l'origine en conférence plénière lors du congrès « Responsibilities for Literacy » à Pittsburgh en Pennsylvanie, en septembre 1990 ; la présente version a été réécrite pour les actes du colloque.

Mary-Louise Pratt est «Silver Professor» et professeure émérite d'espagnol et portugais, et de littérature comparée à l'université de New York. Elle a été directrice du « Program in Modern Thought and Literature » à l'Université de Stanford.

Jérôme de Vienne n'est pas traducteur.

Des arts dans la zone de contact

Mary-Louise Pratt

Dès que la question de la littératie¹ (*literacy*) est abordée, la première chose qui me vient à l'esprit est une conversation que j'ai surprise il y a huit ans entre mon fils, Sam, et son meilleur ami Willie, respectivement âgés de 6 et 7 ans : « – Pourquoi tu veux pas m'échanger Many Trails contre Carl Yats... Yesits... Ya-strim-scri » « – C'est pas comme ça qu'on dit, débile, c'est Carl Yes... Yes... oh et puis zut ! ». Sam et Willie venaient de découvrir les cartes de baseball. « Many Trails » était leur interprétation, grâce à leur B-A-BA d'anglais de cours préparatoire, du nom « Manny Trillo ». Le nom sur lequel ils s'acharnaient, de façon compréhensible, était Carl Yastremski. C'est le premier souvenir que j'ai de les voir mettre leurs compétences littéraires naissantes à leur propre profit, et j'étais bien sûr ravie.

Sam et Willie ont beaucoup progressé en phonétique cette année-là en essayant de déchiffrer les noms sur les cartes de baseball, et beaucoup appris sur les villes, les états, les tailles, les poids, les lieux de naissance et les étapes de la vie. Dans les années suivantes, j'ai vu Sam mettre en pratique ses compétences arithmétiques pour comprendre les moyennes des batteurs, et calculer le nombre d'années séparant les joueurs débutants de la retraite ; je l'ai regardé développer ses capacités d'organisation et de classification en triant et re-triant ses cartes pendant des heures, et aussi son sens esthétique en comparant les différentes

1 Le terme *literacy*, courant en anglais, n'existe pas du tout de la même façon en français. Il désigne les connaissances fondamentales dans les domaines de la lecture et de l'écriture, attendues dans une société donnée. Les termes français de *littérisme* (ant. *illettrisme*) ou de *lettrure* (« capacité de lire et d'écrire », terme en usage en France aux XII^{ème} et XIII^{ème} siècles) ont été proposés pour le traduire. C'est cependant l'emprunt à l'anglais, littératie, qui s'impose le plus souvent. Je rejoins donc ici l'usage courant de ce terme, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation.

photographies, les séries, la mise en page et le choix des couleurs. L'histoire et la géographie américaines ont pris forme pour lui à travers les cartes de baseball. Une grande partie de sa vie sociale consistait à les échanger, et il s'est initié au négoce, à l'équité, à la confiance, a compris l'importance du processus par rapport au résultat, et ce que veut dire se faire rouler, utiliser, voire dévaliser. Les cartes de baseball étaient aussi l'étalon de sa vie économique. Pas de meilleure façon de saisir le pouvoir et l'arbitraire de l'argent, la différence radicale entre valeur d'usage et valeur d'échange, les notions d'investissement à court et long terme, et la possibilité d'une valeur individuelle indépendante du prix du marché.

Qui dit cartes de baseball dit foires aux cartes de baseball, où il y avait aussi énormément à apprendre sur le monde des adultes. Les cartes de baseball ont ouvert la voie aux livres, à des étagères entières d'encyclopédies, de magazines, de livres d'histoire, de biographies, de romans, de recueils de blagues et d'anecdotes, de dessins, et même de poèmes – tous consacrés au baseball. Sam a appris l'histoire du racisme et de ses luttes aux États-Unis à travers le baseball ; Il a découvert la Dépression et les deux Guerres Mondiales derrière le marbre. Il a appris ce que signifiait de vendre sa force de travail, ce que représente le fait de laisser son corps et ses capacités être détenues et utilisés par d'autres. Il sait quelque chose du Japon, de Taïwan, de Cuba et de l'Amérique Centrale, et de la façon dont les garçons et les hommes se comportent là-bas. À travers l'histoire du baseball et son expérience des stades, il a réfléchi à l'architecture, à la lumière, au vent, à la topographie, à la météorologie, et aux dynamiques à l'œuvre dans l'espace public. Il a compris l'importance d'être *expert*, ce que veut dire connaître suffisamment quelque chose pour engager une conversation avec un inconnu, et se sentir capable de défendre son point de vue. Et cela même face à un adulte – surtout face à un adulte. Pendant toute son enfance, l'histoire du baseball était son point de contact lumineux avec les adultes, sa bouée de sauvetage dans son rapport aux autres. Et, bien sûr, pendant tout ce temps, il jouait au baseball, se frayait un chemin en Ligue junior locale, et avait la chance d'être un assez bon joueur, aimant le jeu et connaissant en profondeur ses atouts et ses faiblesses.

La littératie a commencé pour Sam avec les cartes illustrées et leurs noms aux prononciations nouvelles, apportant avec elles l'expérience la plus large, la plus variée, la plus durable et la plus intégrée de ses treize ans d'existence. Comme beaucoup de parents, j'étais charmée de voir que l'école donnait à Sam les moyens de trouver et d'ouvrir toutes ces portes. En même temps, je trouvais impardonnable que l'école ne lui propose rien qui ait, de près ou de loin, autant de sens, sans même parler de dépasser le système de références du baseball, ses usages et son ethos masculiniste.

Cela étant, je ne suis pas ici pour parler en tant que parent, ni en tant qu'experte sur la littératie. Je suis ici en tant que membre de la MLA (*Modern Language Association*), travaillant dans l'élite universitaire. Par conséquent, ma contribution à ce débat est bien sûr censée être abstraite, non pertinente, et hors du monde réel. Je ne voudrais surtout décevoir personne. Je propose de faire immédiatement un retour de plusieurs siècles en arrière, sur un texte qui a quelques points communs avec les cartes de baseball, et qui soulève des questions sur ce que Tony Sarmiento, dans sa proposition inaugurale, a appelé les « nouvelles perspectives sur la littératie ». En 1908, un péruvien appelé Richard Pietschmann, qui explorait les fonds d'archive de la Bibliothèque Royale du Danemark à Copenhague, est tombé sur un manuscrit. Il était daté de 1613, à Cuzco, au Pérou, environ quarante ans après la chute définitive de l'empire Inca, et il était signé du nom incontestablement andin de « Felipe Guaman Poma de Ayala ». Écrit dans un mélange de quechua et d'espagnol agrammatical et expressif, le manuscrit était une lettre adressée par un indigène inconnu mais manifestement lettré, au roi Philippe III d'Espagne. Ce qui a étonné Pietschmann, c'est que cette lettre s'étirait sur mille deux cent pages. Elle comprenait presque huit cent pages de texte, et quatre cent dessins au trait légendés. Le texte s'intitulait la *Première et Nouvelle Chronique, et le bon Gouvernement*. Personne ne savait (et personne ne sait encore) comment ni depuis combien de temps ce manuscrit se trouvait dans cette bibliothèque de Copenhague. Personne, visiblement, n'avait jamais pris la peine de le lire, ou n'avait compris comment faire. En 1908, le quechua n'était pas considéré comme une langue écrite, ni la culture Andine comme une culture lettrée.

Pietschmann a écrit un article sur sa découverte, qu'il a présenté à Londres en 1912, un an après la redécouverte du Machu Picchu par Hiram Bingham. Sa réception, dans un congrès international d'Américanistes, a été apparemment mouvementée. Il a fallu attendre 25 ans pour voir paraître une édition *fac-simile*, à Paris. Et ce n'est qu'à la fin des années 1970, lorsque les grilles de lecture positivistes ont laissé la place à une approche interprétative, et l'élitisme colonial au pluralisme post-colonial, que les chercheurs occidentaux ont pu lire et comprendre la *Nouvelle Chronique et le Bon gouvernement* de Guaman Poma comme un extraordinaire *tour de force** interculturel. La lettre est arrivée à destination, mais 350 ans trop tard ; un miracle et une horrible tragédie.

Je propose d'ajouter quelques mots à propos de ce texte alors illisible, afin de donner quelques notions concernant l'écriture et la littératie, dans ce que j'appelle les *zones de contact*. J'utilise ce terme pour décrire des espaces sociaux où différentes cultures se rencontrent, s'affrontent et luttent les unes avec les autres, souvent dans un contexte de relations hautement asymétriques de

domination et de subordination – comme le colonialisme ou l’esclavage, et leurs avatars actuels vécus partout dans le monde. Par ailleurs, j’emploierai ce terme pour redéfinir les modèles de communauté sur lesquels nous reposons souvent dans l’enseignement et la théorie, et qui sont aujourd’hui remis en cause. Mais revenons d’abord un peu à la lettre immense de Guaman Poma à Philippe III.

D’après le peu que l’on connaît de Guaman Poma, il est l’archétype de la complexité produite par la conquête et l’empire. C’était un indigène Andin, se revendiquant de la noblesse inca, et converti (au moins dans une certaine mesure) à la chrétienté. Il a pu travailler pour l’administration coloniale espagnole, en tant qu’interprète, copiste, ou assistant d’un collecteur d’impôts espagnol – en un mot, un médiateur. Il dit avoir appris à écrire avec son demi-frère, un métis dont le père espagnol lui aurait donné une éducation religieuse.

La lettre de Guaman Poma au Roi est écrite en deux langues (Espagnol et Quechua), et en deux parties. La première est titrée *Nueva Crónica*, « Nouvelle Chronique ». Ce titre est important. La Chronique était évidemment le dispositif littéraire de base par lequel les espagnols se représentaient leurs conquêtes aux Amériques. C’était l’un des principaux discours officiels. En écrivant une « nouvelle chronique », Guaman Poma se saisissait du genre officiel espagnol à ses propres fins. Il s’agissait, en quelques mots, de dessiner une nouvelle vision du monde, l’image d’un monde chrétien dont le centre serait tenu par les andins plutôt que par les européens – Cuzco à la place de Jérusalem. Dans la *Nouvelle Chronique*, Guaman Poma commence par récrire l’histoire chrétienne depuis Adam et Ève (fig.1), en y intégrant les Amérindiens, comme descendants de l’un des fils de Noé. Il identifie cinq âges de l’histoire chrétienne, qu’il met en parallèle avec les cinq âges canoniques de l’histoire andine – traçant deux trajectoires, différentes mais équivalentes, qui divergent avec Noé et se recoupent non pas avec Christophe Colomb, mais avec Saint-Barthélémy, considéré avoir précédé Christophe Colomb en Amérique. En quelques centaines de pages, Guaman Poma construit une véritable encyclopédie de l’histoire inca et pré-inca, de ses coutumes, de ses lois, de ses formes sociales, ses institutions et ses dirigeants dynastiques. La description ressemble à celle des mœurs et des coutumes européennes, mais reproduit également dans le détail la façon dont la société Inca archivait ses connaissances sur des *quipus*, et par la mémoire orale des anciens.

La *Nouvelle Chronique* de Guaman Poma est un exemple de ce que j’ai proposé d’appeler un texte *auto-ethnographique*, c’est-à-dire un texte dans lequel des personnes prennent en charge de se décrire elles-mêmes, d’une

façon qui intègre les représentations que d’autres ont formé pour eux. Donc si les textes ethnographiques sont ceux par lesquels les sujets européens métropolitains se représentent les autres (qui sont souvent *conquis*), les textes auto-ethnographiques sont des représentations que ceux définis comme « autres » construisent en réponse, ou en dialogue avec les premiers. Les textes auto-ethnographiques ne relèvent donc pas ce qui est normalement considéré comme une forme d’expression ou de représentation autochtone (comme c’est le cas pour les *quipus* incas). Au contraire, ils impliquent une collaboration et une appropriation sélectives des idiomes de la métropole ou du conquérant. Ces idiomes se trouvent infiltrés, mélangés aux idiomes indigènes à des degrés variables, afin de créer des représentations de soi censées intervenir dans les modes métropolitains de compréhension. Les œuvres auto-ethnographiques s’adressent souvent à la fois à une audience métropolitaine et à la communauté de l’énonciateur. Leur réception est donc très fortement indéterminée. Ce type de texte constitue souvent, pour un groupe marginalisé, une porte d’entrée vers les circuits dominants de la culture écrite. Les autobiographies d’esclaves américains sont intéressantes dans leur dimension auto-ethnographique, qui les distingue d’une certaine façon de la tradition autobiographique Euro-Américaine. Ce concept peut aider à expliquer que certaines des premières œuvres publiées des Chicanas prennent la forme de micro-nouvelles² (*sketches*) sur leurs us et coutumes folkloriques, écrites en anglais et publiées dans des magazines anglophones populaires (voir *Treviño*). Les représentations auto-ethnographiques impliquent souvent des collaborations réelles entre personnes, comme par exemple entre anciens esclaves lettrés et intellectuels abolitionnistes, ou entre Guaman Poma et ses aînés Incas, servant d’informateurs. Souvent, comme avec Guaman Poma, elles impliquent plus d’une langue. Depuis quelques décennies, l’auto-ethnographie, la critique et la résistance ont renoué avec l’écriture, dans un avatar contemporain de la zone de contact, le *testimonio*³.

2 Une micro-nouvelle (*sketch story*, *literary sketch* ou simplement *sketch* en anglais), est un (très) court récit en prose, plus analytique et descriptif qu’un conte ou une nouvelle, et relatant le plus souvent des anecdotes d’une personne venant d’une culture donnée, à destination d’une autre culture. Le genre a été inventé en Angleterre au XVI^{ème} siècle, résultat d’un attrait de plus en plus fort pour l’exotisme. Pour une analyse plus poussée de cette question, voir Mary-Louise Pratt, « The Short Story: The Long and the Short of It », in *The New Short Story Theories*, éd. Charles May, Ohio UP, Athens, 1994. NdT

3 Le *testimonio* (ou en anglais *testimonial narrative*, « récit de témoignage ») est un genre littéraire d’Amérique latine (reconnu comme tel depuis les années 1970 par un prix décerné par la *Casa de las Américas*). Il s’agit de récits de première-main, produits par des sujets subalternes ou dominés, relatant des faits d’oppression dont ils sont témoins. L’écriture de ces récits est souvent prise en charge par un transcritteur ; c’est l’intention du narrateur, et l’histoire qu’il a à raconter, qui est mise au premier plan, et le « je » du narrateur vaut pour toute sa communauté. Cependant, le terme « *testimonio* », en espagnol, recouvre le même sens (religieux ou légal) qu’en français

La *Nouvelle Chronique* de Guaman Poma se termine par un exposé révisionniste de la conquête espagnole, qui selon lui aurait dû être une rencontre pacifique entre égaux, pouvant bénéficier aux deux partis, sans la cupidité délirante des espagnols. Il parodie la culture espagnole. Suite au contact avec les Incas, écrit-il, « dans toute la Castille, il y eut un grand ébranlement. Toute la journée, et la nuit en rêves, les espagnols disaient « Yndias, yndias, oro, plata, oro, plata del Piru » « Indiens, indiens, or, argent, or, argent du Pérou » (fig. 2 : « *Nous mangeons cet or* »). Les espagnols, écrit-il, n'ont apporté aucune valeur d'échange aux Andins, rien d'autre que « des armures et des fusils, *con la codicia de oro, plata, oro y plata, yndias, a las yndias, Piru* » (« avides d'or, d'argent, d'or et d'argent, Indiens, les indiens, le Pérou. ») (p. 372). Je cite ces mots, comme l'exemple d'un sujet conquis utilisant le langage du conquérant pour construire une représentation parodique, en opposition au discours du vainqueur. Guaman Poma renvoie aux espagnols (et dans leur propre langue, qui lui est étrangère) une image d'eux-mêmes qu'ils ont souvent tenté de refouler et qu'ils reconnaîtraient donc certainement. Voilà les dynamiques du langage, de l'écriture et de la représentation dans les zones de contact.

La deuxième partie de l'épître poursuit la critique. Elle est titrée *Buen Gobierno y Justicia*, « Bon gouvernement et Justice », et associe une description de la société coloniale dans la région Andine à une dénonciation passionnée de l'exploitation espagnole et de ses abus. (Au moment de l'écriture, ces exactions décimaient la population les Andes au rythme d'un génocide. De fait, c'est le risque d'une diminution de la force de travail qui a principalement motivé la réforme du système.) Le clergé, en premier lieu, s'attire l'hostilité systématique de Guaman Poma, ainsi que les redoutables *corregidores*, les contremaîtres coloniaux. (Fig. 3, *Catalogue des abus des espagnols sur les travailleurs indigènes*). Il fait également l'éloge des bonnes œuvres, des manières chrétiennes et des hommes justes qu'il peut rencontrer, et détaille en longueur sa conception du « bon gouvernement et de la justice ». Les indiens, propose-t-il, devraient être gouvernés par une collaboration des élites inca et espagnoles. La lettre se termine par un entretien fictif dans lequel, par un renversement hiérarchique, le roi est dépeint demandant conseil à Guaman Poma pour réformer son empire – un dialogue qui déroule ses nombreuses lignes de fracture opposant le copiste andin au monarque impérial, et dans lequel le sujet subordonné s'attribue seul l'autorité, dans la langue et le vocabulaire du colonisateur. D'un certain point de vue, c'est un succès – ce texte extraordinaire a effectivement

(témoignage), et la même valeur de vérité supposée aux faits relatés. La question de la vérité est au cœur des enjeux de ce type de récits. Selon Kathryn M. Smith (2010), « l'un des outils les plus puissants du testimonio est que, en tant que genre littéraire, il brouille volontairement les limites entre faits et fictions ».) voir aussi John Beverly, *Testimonio, On the Politics of Truth*, 2004. NdT



Fig. 1 *El Primer mundo*. Adam & Eve



Fig. 2 Conquista. Rencontre des espagnols et des incas. L'inca dit en quechua, « Vous mangez cet or ? » L'espagnol répond dans sa langue : « Nous mangeons cet or. »



Fig. 3 Coregidor de minas. Catalogue des abus des espagnols sur les travailleurs indigènes



Fig. 4 Coregimiento

été écrit – mais par ailleurs c’est un échec, car la lettre n’a jamais atteint son destinataire.

Pour saisir la portée du projet de Guaman Poma, il faut se rappeler que les incas n’avaient pas de système d’écriture. Leur empire immense est considéré comme étant le seul exemple connu d’une société étatique de grande ampleur, construite et administrée par une bureaucratie sans recours à l’écriture. Guaman Poma construit son texte en s’appropriant et en adaptant des éléments du répertoire de représentations de l’envahisseur. Il se ne contente pas de le copier ou de le reproduire ; il y choisit des éléments qu’il adapte aux modèles andins pour exprimer (en deux langues, souvenez-vous) les intérêts et les aspirations des indigènes. Les ethnographes utilisent le terme de *transculturation* pour décrire les processus par lesquels des membres de groupes subordonnés ou marginaux sélectionnent et inventent à partir d’un matériau transmis par une culture dominante ou métropolitaine. Ce terme, forgé à l’origine par le sociologue cubain Fernando Ortiz dans les années 1940, visait à remplacer les concepts trop réducteurs d’acculturation et d’assimilation, qui servaient à caractériser des cultures sous domination. Si les populations subordonnées, habituellement, ne contrôlent pas ce qui émane de la culture dominante, elles décident en revanche, à des degrés divers, ce que leur propre culture absorbe, et pour quel usage. La transculturation comme l’auto-ethnographie sont des phénomènes de la zone de contact.

Les chercheurs ne l’ont réalisé qu’assez tardivement, mais la dimension transculturelle du texte de Guaman Poma est visible dans son aspect visuel autant que dans l’écriture. Les 400 dessins au trait ont un style européen – il ne semble pas exister de tradition de dessins figuratifs chez les incas – mais leur exécution déploie un système typiquement andin de symbolisme spatial pour exprimer leurs valeurs et leurs aspirations⁴.

Dans la figure 1, par exemple, Adam est représenté du côté gauche, sous le soleil, alors qu’Ève se trouve à droite, sous la lune, et légèrement plus bas qu’Adam. Les deux sont séparés par la diagonale tracée par le bâton fousseur d’Adam. Dans le symbolisme spatial andin, la diagonale descendant du soleil est la marque du pouvoir et de l’autorité, distinguant haut et bas, mâle et femelle, dominant et dominé. Dans la figure 2, l’Inca apparaît dans la même position qu’Adam, avec l’espagnol en face, et les deux sont à la même hauteur. Dans la figure 3, qui décrit les abus de pouvoir des espagnols, le schéma symbolique est

4 Pour une introduction en anglais à ces aspects, entre autres, du travail de Guaman Poma, voir Rolena Adorno. Adorno et Mercedes Lopez-Baralt ont été les premières à étudier les systèmes symboliques Andins chez Guaman Poma. *NdA*

inversé : L'espagnol est en position haute, indiquant sa domination, mais du « mauvais » côté (à droite). Les diagonales de sa lance et celle du serviteur en train de donner le fouet dessinent la ligne d'un pouvoir illégitime, bien que réel. Les Andins occupent toujours le côté gauche de l'image, mais ici manifestement en position de victimes. Guaman Poma a écrit que la conquête espagnole avait créé « *un mundo al revés* », un monde à l'envers.

Pour conclure, le texte de Guaman Poma est un pur produit de la zone de contact. Pour qui pense les cultures ou les littératures comme des édifices distincts, structurés, cohérents et monolingues, le texte de Guaman Poma, comme toute œuvre auto-ethnographique, semble anormal et chaotique – ce fut le cas, apparemment, pour les chercheurs européens auxquels Pietschmann s'est adressé en 1912. Pour qui ne pense pas les cultures en ces termes, le texte de Guaman Poma est simplement hétérogène, autant que la région andine elle-même, à cette époque-là comme aujourd'hui. Un tel texte est hétérogène, aussi bien du point de vue de sa réception que de sa production : il sera lu de façon très différente selon les personnes et leur position dans la zone de contact. Puisqu'il met en œuvre des systèmes de production de sens européens et andins, cette lettre aura des significations différentes pour les locuteurs bilingues Espagnol-Quechua et pour les locuteurs d'une seule de ces deux langues ; les dessins auront une signification différente pour les lecteurs n'appartenant qu'à une culture, Andine ou espagnole, et pour les lecteurs biculturels, capables de réagir à des structures symboliques andines enchâssées dans un genre européen.

Dans les Andes, au début des années 1600, il existait un public lettré extrêmement érudit dans les deux cultures et parfaitement bilingue. Malheureusement, il n'y avait aucune communauté de ce genre à la cour d'Espagne, avec qui Guaman Poma tentait d'entrer en contact. Il est intéressant de noter que la même année où Guaman Poma envoya sa lettre, un texte d'un autre péruvien fut adopté par les cercles officiels espagnols comme support canonique d'une médiation chrétienne entre la conquête espagnole et l'histoire Inca. Cet ouvrage, également aux proportions encyclopédiques, est intitulé les « *Commentaires Royaux des Incas* » (*Comentarios Reales de los Incas*) et il est écrit, comme il se doit, par un métis, Inca Garcilaso de la Vega. Tout comme le demi-frère métis qui avait appris à Guaman Poma la lecture et l'écriture, Inca Garcilaso était le fils d'une princesse inca et d'un officier espagnol, et vivait en Espagne depuis ses dix-sept ans. Bien que lui aussi parlait Quechua, son livre est écrit dans un espagnol standard et éloquent, et n'est pas illustré. Pendant que le grand œuvre de Guaman Poma dormait quelque part, passé sous silence, les *Commentaires Royaux* étaient réédités en Espagne et dans le Nouveau Monde, comme médiation transcrivant le passé et le présent des Andes d'une façon que

la hiérarchie coloniale jugeait inoffensive⁵. La hiérarchie entre les textes perdue aujourd'hui : les *Commentaires Royaux* figurent dans les bibliographies de thèses en langue espagnole, tandis que la *Nouvelle Chronique et Bon Gouvernement*, malgré l'existence de plusieurs bonnes éditions, n'y est pas. Cependant, bien que le texte de Guaman Poma n'ait pas atteint sa destination, les mouvements d'expression transculturels qu'il illustre ont continué d'évoluer dans les Andes, et continuent encore, moins par l'écriture que par les récits, les rituels, les chants, les drames dansés, la peinture et la sculpture, les robes, la création textile, les modes de gouvernance, les croyances religieuses, et bien d'autres formes d'art vernaculaires. Tous ces domaines expriment les effets d'un contact de longue durée et d'un conflit insoluble et inégal.

L'auto-ethnographie, la transculturation, la critique, la collaboration, le bilinguisme, la médiation, la parodie, la dénonciation, le dialogue imaginaire, l'expression vernaculaire sont autant des formes lettrées des arts⁶ de la zone de contact. Défaut ou absence de compréhension, lettre morte, chefs-d'œuvre inconnus, hétérogénéité totale du sens, sont autant des risques à écrire dans la zone de contact. Ces arts sont bien vivants aujourd'hui parmi nous, dans les métropoles transnationales des États-Unis. Ils deviennent de plus en plus visibles et pressants et, comme le texte de Guaman Poma, de plus en plus déchiffrables pour ceux qui les auraient un moment ignorés, au profit d'une vision stable et centralisée du savoir et de la réalité.

5 Il est loin d'être évident que les *Commentaires Royaux* aient été aussi anodins que les espagnols ont semblé le croire. Le livre a sans doute joué un rôle dans le maintien de l'identité et des aspirations des élites indigènes dans les Andes. Au milieu du XVIII^{ème} siècle, une nouvelle édition des *Commentaires Royaux* a été interdite par les autorités espagnoles, car sa préface contenait une prophétie de Sir Walter Raleigh, soutenant que les Anglais allaient envahir le Pérou et restaurer la monarchie Inca. *NdA*

6 « Art » est ici à entendre de la façon la plus polysémique, dans toute son extension étymologique. Un « ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat » ; Il déborde ici vers des significations voisines (artisanat ou artifice), une compétence consciente d'elle-même, couvrant toutes les formes d'expression d'une culture, du récit oral à la fabrication textile, et les formes canoniques que nous entendons habituellement par ce mot (peinture, sculpture, littérature, etc.), n'apparaissent qu'accidentellement. Les arts dont il est question ici assument leur caractère d'expédient, dans un contexte de domination, et partagent avec l'artifice le sens d'une production en biais, jouant (aussi) du leurre, de la tromperie et de la déviation des normes. *NdT*

Contact et Communauté

L'idée de la zone de contact est en partie de remettre en question les idées de communauté, qui sous-tendent une grande partie des théories générées par les cercles académiques sur le langage, la communication et la culture. Il y a quelques années, en réfléchissant aux théories linguistiques que je connaissais, j'ai essayé d'identifier le caractère utopique qui semblait souvent propre aux analyses sociales du langage dans les universités.

On considérait les langues comme vivant au sein de « *communautés de parole* » (« *speech community* »), qui elles-mêmes étaient le plus souvent analysées comme des entités distinctes, autonomes et cohérentes, contenues dans une compétence ou une grammaire homogène, partagée de façon égale et identique par tous ses membres. Cette conception abstraite de la communauté de parole semblait être le reflet, entre autres, de la représentation utopique que les nations modernes se font d'elles-mêmes, et que Benedict Anderson a appelé les *Communautés imaginées* (« *Imaginary communities* »)⁷. Dans *L'Imaginaire National*, il observe qu'à l'exception peut-être de ce qu'il appelle le « village primordial », les communautés humaines existent en tant qu'entités *imaginaires*, dans lesquelles les personnes « ne connaîtront jamais la plupart de leurs concitoyens : jamais ils ne les croiseront ni n'entendront parler d'eux, bien que dans l'esprit de chacun vive l'image de leur communion⁸ ». « Les communautés se distinguent », poursuit-il, « non par leur fausseté ou leur authenticité, mais par *le style dans lequel elles sont imaginées*⁹. Anderson propose trois aspects caractéristiques du *style* dans lequel les nations modernes sont imaginées. Premièrement, elles sont imaginées comme *limitées*, par des « frontières finies, mêmes si elles sont élastiques » ; Deuxièmement, elles sont imaginées comme *souveraines*. Et troisièmement, elles sont imaginées comme *fraternelles*, « une camaraderie intense et horizontale » pour laquelle des millions de personnes sont préparées « non pas tant à tuer qu'à mourir de leur plein gré ». Comme l'image le suggère, la communauté-nation est englobée par métonymie dans la figure finie, souveraine et fraternelle du citoyen-soldat.

7 La présente discussion des notions de communauté est un résumé de mon article *Utopies Linguistiques. (Linguistic Utopias)*.NdA

8 «It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion. [...] In fact, all communities larger than primordial villages of face-to-face (and perhaps even these) are imagined.» (Anderson, 1991, p. 6)

9 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, (1983) - « *L'imaginaire national, Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* », 2002, éditions la Découverte, trad française Pierre-Emmanuel Dauzat, p. 20

Anderson suggère que les bourgeoisies européennes se distinguaient par leur capacité à « créer de la solidarité sur des fondements essentiellement imaginaires », à une échelle bien plus grande que d'autres élites ailleurs et à d'autres époques. L'écriture et la littérature sont au centre de cette réflexion. Anderson soutient, comme d'autres avant lui, que le premier instrument qui a rendu possible les projets bourgeois de construction nationale était le *capitalisme d'imprimerie* (*print capitalism*). La circulation des livres au sein des langues vernaculaires européennes, explique-t-il, a été le premier des éléments d'un réseau invisible, qui allait par la suite constituer des élites lettrées, et leurs subordonnés dans la nation. (On estime que 180 millions de livres ont été mis en circulation en Europe pendant le XVI^{ème} siècle uniquement.)

Évidemment, ce style d'imaginaire de la nation moderne que décrit Anderson est largement utopique, il incarne des valeurs telles que l'égalité, la fraternité, la liberté, que les sociétés proclament sans cesse sans jamais parvenir à les réaliser. Le prototype de la nation moderne comme communauté imaginée était selon moi le reflet de la façon dont les gens concevaient le langage et la communauté de parole. De nombreux commentateurs ont dénoncé les conceptions modernes du langage (*language*), pris comme code et compétence, qui postulent un monde social unifié et homogène, dans lequel la langue (*language*) est un patrimoine commun – un moyen, justement, d'imaginer une communauté. La vision d'une littérature universellement partagée complète le tableau. Le prototype du langage dans sa manifestation est généralement décrit comme le fait d'individus adultes se parlant face-à-face (comme dans le célèbre diagramme de Saussure) dans leur langue maternelle, et dans une situation monolingue, et souvent même mono-dialectale – en résumé, comme le cas le plus homogène linguistiquement et socialement. Il en va de même pour la communication écrite. Cela dit, on pourrait sans doute imaginer une théorie qui s'appuierait sur d'autres cas : qui prétendrait, par exemple, que la situation la plus révélatrice pour comprendre le langage serait celle qui implique un groupe de personnes où chacun parle deux langues, en comprend une troisième, et n'aurait qu'une seule langue en commun avec quiconque. Cela dépend du type de fonctionnement du langage que l'on préfère observer, et de ce que l'on choisit de définir comme normatif.

En conservant ce modèle de communauté autonome et fraternelle, les analyses des usages du langage postulent le plus souvent que les principes de coopération (*principles of cooperation*) et de compréhension mutuelle sont à l'œuvre. Les descriptions d'interactions entre personnes dans une conversation, dans une salle de classe, dans un contexte médical ou bureaucratique, considèrent toujours comme acquis que la situation est régie par un seul type de règles ou de normes, partagées par tous les participants. Les analyses s'intéressent

ensuite à la façon dont ces règles réussissent ou échouent à produire un échange ordonné et cohérent. On a souvent recours à des modèles de jeux ou de tours de parole pour décrire ces interactions. Écartant tout conflit ou différence sociale systématique qui pourrait être à l'œuvre, il est admis que tous les participants sont engagés dans le même jeu, et que ce jeu est le même pour tous les joueurs. C'est souvent le cas. Mais souvent, ce n'est pas du tout le cas, comme par exemple lorsque les interlocuteurs viennent de classes ou de cultures différentes, ou que l'un des partis exerce une autorité et que l'autre s'y soumet, ou la remet en cause. L'an dernier, l'un de mes enfants a changé d'école primaire, et dans cette nouvelle école, les salles de classe et les programmes sont plus ouverts que celle où il était avant. Après quelques jours, nous lui avons demandé comment était cette nouvelle école. Il a dit : « – Eh ben, ils sont beaucoup plus gentils, et ils ont beaucoup moins de règles. Mais tu sais *pourquoi* ils sont plus gentils ? » J'ai demandé « Pourquoi ? » Il a répondu : « Pour qu'on obéisse aux règles qu'ils ont pas ». C'est une analyse très cohérente, d'une très grande élégance et d'une grande puissance explicative, mais ce n'est probablement pas celle que le professeur aurait donné.

Lorsqu'une interaction linguistique (verbale ou écrite), est décrite en termes d'ordre, de jeux, de tours de parole, ou de scénarios, généralement seuls les actes *légitimes* sont en réalité décrits et intégrés au système, alors que la légitimité est définie du point de vue de celui qui détient l'autorité – et ne s'intéresse pas à ce que les autres partis considèrent qu'ils sont en train de faire.

Le langage entre enseignants et élèves, par exemple, a tendance à être presque uniquement décrit depuis le point de vue de l'enseignant, de celui qui enseigne, et non pas du point de vue de l'élève, de celui qui « s'élève » (les verbes « élever » ou « s'élever » ne disent pas le fait d'« être-élève », alors que le fait lui-même existe¹⁰). Si la salle de classe est pensée comme un monde social, homogène et unifié autour du professeur, tout ce que fera l'élève hors de ses prescriptions sera ignoré par l'analyse, ou considéré comme anormal. Cela peut se vérifier également en pratique. À plusieurs reprises, mon petit de CM1 – celui qui obéissait à toutes les règles qui n'existaient pas – a eu des devoirs à faire à l'écrit, sous la forme d'une série de questions auxquelles il fallait répondre pour construire un paragraphe. Ces questions l'obligeaient souvent à s'identifier aux

10 En anglais, Mary-Louise Pratt interroge la dissymétrie des deux couples « teacher-teaching » / « pupil-pupilling ». *Pupil*, qui vient du mot « pupille » français, ne dit pas une action (comme l'*élève*), mais un état de fait : étymologiquement la pupille (lat. *puppa*) est une « petite poupée » (la pupille de l'œil reflète l'image de soi en miniature dans l'œil de l'autre). Il est donc plus proche par l'étymologie du terme français « enfant » (du latin *infans, infantis* « qui ne parle »). *NdT*

intérêts de ceux ayant le pouvoir autour de lui – parents, professeurs, médecins, pouvoirs publics, etc. Il cherchait toujours des moyens de résister ou de renverser cet exercice. Un de ces devoirs, par exemple, demandait d'imaginer « une invention utile ». Les écoliers devaient répondre en une phrase aux questions suivantes :

Quelle invention te serait utile ?

Comment cela te servirait ?

Pourquoi en aurais-tu besoin ?

À quoi est-ce que cela ressemblerait ?

Est-ce que d'autres personnes pourraient aussi l'utiliser ?

Quelle invention pourrait aider ton professeur ?

Quelle invention pourrait aider tes parents ?

Voilà la réponse de Manuel :

Une supèr invansion

Certaines invensions sont SUPÈR !!!!!!!!!!! Mon invension serait une piqure qui metrai tout ce qu'on apprend à l'école dans notre cerveau. Ça me servirais à passer tout de suite en CM2. J'en aurais besoin parce que je pourrais aller jouer avec mes amis, aller en vacances et m'amuser plus. Ça ressemblerait à une piqure normal. Les autres personnes l'utiliseraient. Cette invension aiderai mon professeur et mes parents parce qu'ils aurais moins de travail. Je pense qu'une piqure comme ça serait SUPÈR !

Malgré l'orthographe, le devoir a été noté comme d'habitude avec une étoile, pour indiquer que la consigne avait été respectée de façon satisfaisante. En revanche, il n'y a pas eu de prise en compte de l'humour, de la tentative de critique et de contestation, ni de la parodie des structures d'autorité. De ce point de vue, le succès de Manuel n'a été que très légèrement supérieur à celui de Guaman Poma. Quelle place est laissée, dans la communauté imaginée de la salle de classe, aux discours d'opposition spontanés, à la parodie, à la résistance et à la critique ? Les professeurs doivent-ils considérer que leur enseignement a été plus efficace lorsqu'ils ont éliminé ces discours et unifié le monde social, probablement autour de leur propre image ? Qui gagne dans cette opération ? Et qui perd ?

De telles questions sont peut-être hypothétiques, car dans les années 1990 au États-Unis, beaucoup d'enseignants se trouvent de moins en moins souvent en mesure d'y arriver, même s'ils en avaient envie. La composition de la collectivité nationale change, de même que les *styles*, pour citer Anderson, dans lesquelles elle est imaginée. Dans les années 1980, dans beaucoup d'états-nations, des synthèses nationales imaginaires, qui avaient conservé une puissance hégémonique, ont commencé à s'effriter. Des groupes sociaux internes, ayant des histoires et des modes de vie différents des modèles officiels ont commencé à mettre en avant ces histoires et ces modes de vie *comme faisant partie de leur citoyenneté*, comme leur mode d'existence au sein de la collectivité nationale. Dans leurs échanges avec les institutions dominantes, de nombreux groupes ont commencé à faire valoir une rhétorique de l'appartenance, qui revendiquait plus que leur simple représentation et leurs droits fondamentaux accordés par en haut. Dans les universités, nous avons commencé à entendre : « Je ne demande pas simplement qu'on me laisse être ici, je veux y être à ma place. L'institution devrait m'appartenir autant qu'elle appartient à chacun. » Les institutions ont répondu à cela, entre autres, par une rhétorique de la diversité et du multiculturalisme, dont la portée est aujourd'hui visible partout, et qui est reprise d'un bout à l'autre du spectre idéologique.

Ces transformations sont ressenties aujourd'hui par toute personne travaillant dans l'éducation, et cela interroge chacun, d'une façon ou d'une autre. Ceux d'entre nous qui ont à cœur une démocratie de l'éducation se trouvent particulièrement mis en difficulté, car cette notion est assaillie par les politiques publiques. Beaucoup de nos dirigeants montrent ouvertement leur préférence pour un électorat calme, ignorant et manipulable. Même en tant qu'idéal, le concept d'une citoyenneté éclairée semble avoir disparu de l'imaginaire national. Il y a quelques années, l'université dans laquelle je travaille s'est déchirée dans un débat intense à propos d'un programme d'études sur la culture occidentale, prise au sens restreint, qui existait depuis 1980. Cela a pris la forme d'une querelle sur les notions de patrimoine national, de citoyenneté culturelle et de communauté imaginée. Pour finir, le programme a été redéfini de façon plus large et rebaptisé Cultures, Idées, Valeurs. Résultat de ce changement, un nouveau cursus a été pensé, qui se concentre sur les Amériques, et sur les histoires culturelles nombreuses (y compris européennes) qui s'y sont croisées. Comme vous pouvez vous en douter, ce cursus a attiré un groupe d'étudiants très divers. La classe ne fonctionnait pas comme une communauté homogène, ou comme une alliance horizontale, mais comme une zone de contact. Chaque texte que nous lisions avait une relation historique spécifique à chaque étudiant de la classe, mais l'éventail et la variété de ces relations étaient immenses. Presque chaque texte

que nous lisions constituait un enjeu pour tous les étudiants, mais la diversité et le genre de ces enjeux variaient énormément.

C'était l'enseignement le plus excitant que nous avons jamais donné, mais aussi le plus ardu. Nous étions frappé, par exemple, de la façon dont la forme du cours magistral devenait anormale dans la zone de contact (qui peut oublier Atahualpa, jetant à terre la bible qui ne voulait pas lui parler ?). La tâche traditionnelle (imaginaire) du professeur – unifier le monde aux yeux de la classe au moyen d'un monologue également cohérent, éclairant, vrai pour tous, modelant une communauté *ad hoc*, homogène du point de vue du langage – cette tâche est devenue non seulement impossible, mais même anormale et unimaginable. Au lieu de ça, il fallait travailler en sachant que quoi que l'on dise, cela serait systématiquement reçu d'une façon complètement hétérogène, que nous n'étions ni capables ni autorisés à imposer.

La nature même de ce cours remettait en question les idées et les identités. Par exemple, tous ses étudiants avaient vu leur culture mise en cause et objectivée, d'une façon qui les scandalisaient ; tous les étudiants voyaient dans leurs racines un héritage mêlé de gloire et de honte ; tous les étudiants avaient fait l'expérience directe de l'ignorance, de l'incompréhension, et parfois de l'hostilité des autres. En l'absence d'une communauté de valeurs, et de l'espoir d'une synthèse, il était facile de passer à côté du positif ; le fait, par exemple, que certains types de marginalisation, autrefois considérés comme normaux, avaient disparu. Virtuellement, chaque étudiant faisait l'expérience de la description du monde, et de sa place dans celui-ci. En même temps que la rage, l'incompréhension et la souffrance, il y avait des moments exaltants d'émerveillement et de révélation, de compréhension mutuelle, et une sagesse nouvelle – autant des joies propres à la zone de contact. Ces peines et ces révélations étaient vécues, à des moments différents bien sûr, par tous les étudiants. Personne n'était exclu, et personne n'était à l'abri.

Le fait que personne ne soit à l'abri amenait tous ceux qui participaient au cours à apprécier ce que nous appelions des « refuges » (*safe houses*). Ce terme nous servait à décrire des espaces sociaux et intellectuels où des groupes pouvaient se constituer en tant que communautés horizontales, homogènes et souveraines, permettant un grand degré de confiance, une compréhension partagée, et une protection temporaire vis-à-vis d'un héritage d'oppression. C'est pourquoi, comme nous l'avons compris, les programmes multiculturels ne devraient pas chercher à remplacer les études ethniques ou féminines, par exemple. Lorsqu'il y a un héritage de subordination, ces groupes ont besoin d'espaces de soin et de reconnaissance mutuelle, des refuges pour construire

en commun une compréhension, des savoirs, des revendications sur le monde, qu'ils pourront ensuite apporter dans la zone de contact.

Cela dit, notre travail dans ce cours d'études Américaines consiste encore à déterminer comment faire de ce carrefour le meilleur lieu possible pour apprendre ; nous devons inventer les *arts pédagogiques* de la zone de contact. Cela impliquera, à coup sûr, de s'exercer au récit (*storytelling*), de s'identifier aux idées, aux intérêts, aux histoires et aux attitudes des autres ; de faire l'expérience de la transculturation et du travail collaboratif, des arts de la critique, de la parodie et de l'analogie (y compris des analogies malvenues entre des formes culturelles savantes et vernaculaires) ; de réhabiliter l'oralité ; de se confronter de différentes façons aux aspects refoulés de l'histoire (y compris la sienne), de savoir se saisir et se défaire de la rhétorique de l'authenticité ; de poser les fondements d'une communication qui traverse les différences et les rapports hiérarchiques et qui soit plus qu'un simple rapport de politesse, tout en conservant un respect mutuel ; d'avoir une approche systématique du concept central de *médiation culturelle*¹¹.

Tous ces arts étaient à l'œuvre dans chaque salle, lors de l'extraordinaire congrès sur la littérature à Pittsburgh. J'y ai beaucoup appris à leur propos, et j'en suis très reconnaissante.

11 Le concept de *médiation culturelle* est central dans les travaux de Lev Vygotski (*Pensée et langage*, 1934), pour qui l'activité sociale précède l'émergence des concepts chez l'individu. C'est par la médiation culturelle, caractérisée par l'interaction et le dialogisme, que l'enfant peut acquérir des savoirs qu'il pourra par la suite internaliser. Selon Vygotski en effet, « toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure [...] l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (Vygotski, *Pensée et Langage*, p. 150, trad. François Sève, Paris, éd. Sociales, 1985, 419 pages, 20 cm). L'acquisition de l'écriture (*littérature*) est un cas incontournable de médiation culturelle : elle suppose chez l'enfant une attitude métalinguistique secondaire par rapport à la pratique spontanée du langage ; pour transférer cette démarche réflexive à son propre langage oral (je paraphrase ici la paraphrase de L. Vygotski par Elizabeth Nonnon, in *Revue Française de Pédagogie*, vol. 79, 1987, pp. 98-103).

Ce concept de médiation culturelle a été largement repris dans la psychologie et l'étude du développement et de l'apprentissage, où il tend à être supplanté par celui de « médiation pédagogique ». Dans l'usage courant, le terme « médiation culturelle » est souvent cantonné au seul contexte du patrimoine et des expositions d'art. Il est ici à entendre dans son sens le plus large, rendant justice à l'hétérogénéité du texte de Mary-Louise Pratt. *NdT*

Bibliographie

Adorno, Rolena, *Guaman Poma de Ayala : Writing and Resistance in Colonial Peru*. Austin University of Texas, 1986

Kathryn M. Smith, « Female Voice and Feminist Text : Testimonio as a form of resistance in Latin America », in *Florida Atlantic Comparative Studies Journal*, vol. 12, 2010-2011

John Beverly, *Testimonio, On the Politics of Truth*, 2004

Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, (1983) / « *L'imaginaire national, Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme* », 2002, éd. la Découverte, trad française Pierre-Emmanuel Dauzat

Garcilaso de la Vega, El Inca. *Royal Commentaries of the Incas*, 1613, Austin University of Texas, 1966

Guaman Poma de Ayala, Felipe, *El primer nueva coronica y buen gobierno*, Manuscript, Ed. John Murra and Rolena Adorno, Maxico, Siglo XXI, 1980

Pratt, Mary-Louise « Linguistic Utopias », *The Linguistics of writing*, Ed. Nigel Fabb et al. Manchester University Press, 1987, 48-66.

Treviño Gloria, « Cultural Ambivalence in Early Chicano Prose Fiction »
Diss. Stanford University, 1985

