

Numéro 5 / Année 2020

Synergies Sud Est Européen

Revue du GERFLINT

**L'image de l'Autre
dans les Balkans.
Recherches interculturelles
et linguistiques**

Coordonné par Argyro Moumtzidou

Synergies **Sud Est Européen**

Numéro 5 / Année 2020

L'image de l'Autre dans les Balkans.
Recherches interculturelles et linguistiques

Coordonné par Argyro Moumtzidou



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Sud-Est européen est une revue française et francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays du Sud-Est européen, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Sud-Est européen** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Sud-Est européen*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : variable

ISSN 1961-9367 / ISSN en ligne 2261-348X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie

Comité de Rédaction

Rédactrice en chef

Argyro Moutzidou, Municipalité de Thessaloniki, Département de l'Éducation et des Programmes à long terme, Organisation Sociale de Support de la Jeunesse ARSIS, Grèce

Rédactrices adjointes

Charlotte Berquin (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés, chargée de l'Éducation), Eftychia Damaskou (Université de Thessalie, Grèce).

Comité de lecture

Sofia Aslanidou (École supérieure de formation des maîtres à Thessaloniki, ASPETE, Grèce), Esmeralda Kromida (Université de Tirana, Albanie), Sofia Lahlou (Université Ouverte Hellénique, Patras, Grèce), Katerina Plakitsi (Université d'Ioannina, Grèce).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Grèce

Campus de l'Université Aristote de Thessalonique

Faculté des Sciences Pédagogiques

Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire

Section de Linguistique et d'Histoire

GR - 541 24 Thessalonique, Grèce

Contact de la Rédaction :

synergies.see.redaction@gmail.com

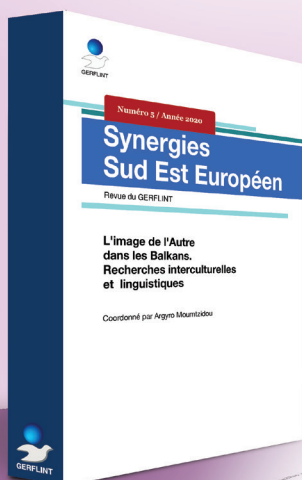
Patronages et partenariats

Université Aristote de Thessalonique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSh, *Pôle Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Sud-Est européen
<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Ent'revues
Héloïse
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Mir@bel
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

L'image de l'Autre dans les Balkans. Recherches interculturelles et linguistiques

Coordonné par Argyro Moutzidou



Sommaire



Argyro Moutzidou	7
Présentation	
Sofia Lahlou	11
L'actualité de la pédagogie Freinet. Pour une école ouverte, coopérative et émancipatrice. Expériences et perspectives dans le contexte hellénique	
Ilir Yzeiri	23
Ballkani ose mendimi pa hapësirë	
Catherine Dimitriadou	33
Toward a re-contextualization of the image of the "other" in the Balkans: educational policies and practices	
Aikaterini Giannouli	45
Le multilinguisme et l'enseignement de la langue de scolarisation au collège grec	
Drita Brahimi, Lorena Dedja	61
Les Albanais et l'Autre : à la croisée des cultures française et albanaise	
Doris Kyriazis	71
Γλωσσική σύγκρουση ή/και συνέργεια; (σχέσεις ελληνικής και αλβανικής, 1814-1914)	
Ali Sassane	89
Les « mêmes » face aux « autres »	
Giorgos Kadigiannopoulos	99
Éducation interculturelle. Le profil des enseignants grecs	
Giorgos Kadigiannopoulos	111
Les chemins communs de l'éducation interculturelle et du développement durable	
Chryssa Sideri	121
Langues à construction ergative. Le cas du basque durable	

Annexes

Profils des contributeurs	131
Appel à contributions permanent	135
Consignes aux auteurs.....	137
Publications du Gerflint	141



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Présentation

Argyro Moutzidou

Municipalité de Thessaloniki, Département de l'Éducation
Organisation Sociale de Support de la Jeunesse ARSIS, Grèce

« Les Balkans apparaissent comme un terrain de contacts, d'osmose, de crises, de mutations et d'articulations¹ ». La complexité des antagonismes procède de la Nature, de l'Histoire et du capital linguistique et culturel divers qui est le fruit de cette dernière.

Les frontières de l'Histoire nationale des États-Nations dans la péninsule des Balkans ont donné naissance, en effet, à un climat plus ou moins contrasté de continuité culturelle entre de multiples identités, et cela oblige le chercheur à des lectures alternatives de tout récit national.

Les concepts d'internationalisme et de solidarité qu'exige désormais une politique européenne tentant de mieux coordonner le vaste problème migratoire de populations circulant de façon désordonnée sur toutes les routes des Balkans, et, consécutivement, la nécessaire gestion transfrontalière de ces mouvements de populations conduisent à lancer une recherche plus impérative que jamais pour créer un réseau de cohérence sociale et de communication permettant de définir les grandes lignes d'une nouvelle lingua franca plurielle.

Une langue commune de communication dans sa pluralité culturelle est d'évidence indispensable pour articuler les tendances, les besoins et les perspectives d'une nouvelle pensée des « Lumières » interbalkanique, multilingue et éducative, libérée le plus possible des pesanteurs et freins nationalistes.

La revue *Synergies Sud-Est européen* couvrant géographiquement ce vaste espace territorial ne peut que s'intéresser à toute nouvelle approche, susceptible de définir l'ensemble de cadres paradigmatiques de référence communs et solidaires pouvant aider les initiatives collectives tant au niveau éducatif et académique que social.

Nos outils d'analyse du phénomène de construction d'un «Autre», thématique de premier rang, s'inscrivent, bien entendu, dans les approches contemporaines de recherche interculturelle englobant les champs ethnographiques, socio-historique. Les axes de la réflexion à développer concernent donc l'émergence d'un espace intermédiaire dans le sens que porte en nous, la notion de « L'Entre » / l'intérité²

En d'autres termes, il importe de promouvoir les réseaux d'éthique, de coopération et d'accessibilité à l'Autre dans les Balkans, et de chercher en même temps à soulager les tensions des partenaires dans la complexe relation interbalkanique.

De façon paradigmatique, les pistes de recherche que nous travaillons sont les suivantes :

- La littérature des pays balkaniques et la construction de l'image de l'« Autre » ;
- L'« Autre » à travers nos propres yeux, et « Nous » à travers ses propres yeux. Cette confrontation réciproque permet de présenter les idéologies et pratiques, notamment en ce qui concerne la marginalisation des langues.
- Les identités nationales avec le rôle des institutions religieuses et de la laïcité dans les sociétés balkaniques.
- Les politiques linguistiques, sociales et éducatives et le rôle d'une lingua franca dans l'Europe du Sud-Est (parcours et signification synchronique et diachronique) ;
- Le cas de l'ex-Yougoslavie et de la deuxième génération d'immigrants en Grèce ;
- Les sociétés plurilingues et la gestion des communautés linguistiques dans les Balkans : cas d'Istanbul, Thessalonique, Moschopolis, Monastère et autres villes depuis l'époque ottomane jusqu'à nos jours.

Les thématiques ne sont ici aucunement épuisées. Les prochains numéros les développeront³ car il nous reste par exemple à analyser les processus sociaux qui exigent aujourd'hui des cités plus résilientes, travaillant sur des projets d'une éducation inclusive, non formelle et informelle. L'Autre, être abstrait, devient une Personne concrète. La pédagogie devient de plus en plus une affaire personnelle, un plexus des cultures et des langues.

Dans ce 5^e numéro, l'image de l'Autre tient une place prépondérante car il s'agit de réfléchir sur les politiques, les pratiques et les projets de la réconciliation des pays Balkaniques. La cohésion sociale en Europe du Sud-Est pèse sur les décisions politiques des pays balkaniques telles que la recherche pédagogique, les projets nationaux et internationaux.

Donnant la priorité à l'éducation de l'enfant dans cette ouverture sur l'autre, le premier article de ce numéro, signé par **Sofia Lahlou**, porte sur une pédagogie humaniste par excellence : celle de Célestin Freinet (1898-1966). L'article rend hommage à cet *éducateur révolutionnaire* en défendant sa modernité et

l'importance de son application en Grèce notamment, afin de mieux relever les défis du XXI^e siècle.

Ilir Yzeiri, dans son article en langue albanaise dont le titre en français est « Les Balkans ou la pensée sans espace » s'interroge sur la réalité de l'espace balkanique, idée bouleversante qui tend à renverser en nous la conception du territoire balkanique, espace sans référence concrète. L'auteur considère qu'il est trop difficile d'envisager l'homme balkanique. *Par rapport au type européen, l'homme de Balkan existe grâce à l'opposition et pas à l'intégration.*

Dans ce contexte, **Catherine Dimitriadou** propose justement une re-contextualisation de l'image de l'autre dans les Balkans, qui relie politique et pratiques éducatives dans cet environnement multiculturel. Elle nous fournit un classement de projets, initiatives et pratiques éducatives exemplaires menés ces vingt dernières années, fondés sur des valeurs essentielles telles que le respect d'autrui, les droits de l'homme, la démocratie.

Aikaterini Giannouli la rejoint dans le domaine précis de l'enseignement de la langue grecque moderne au collège en Grèce, cette langue ayant le statut et la fonction de langue de scolarisation et d'intégration, dans la complexité culturelle d'un public d'apprenants particulièrement hétérogène. L'article fonde ses résultats sur une enquête et des entretiens menés auprès d'enseignants et apporte des points de vue intéressants sur l'influence négative mais aussi positive de la langue maternelle.

Drita Brahimi et **Lorena Dedja** choisissent de décrire les apports d'une pensée autre que la pensée albanaise. Elles considèrent que la pensée et la culture françaises pourraient exercer une influence positive en Albanie et par conséquent le développement des rapports interculturels entre la France et l'Albanie. Les écrits des auteurs albanais constituent la première piste de leur étude. Le regard des Français (écrivains, poètes, voyageurs, diplomates) représente une source inépuisable pour connaître l'Autre mais aussi nous-mêmes. Il en est de même pour les traductions du français en albanais et celles de l'albanais en français.

Pourtant, la dissymétrie linguistique est plus qu'une réalité ; c'est la raison ou plutôt le prétexte pour la conquête de l'identité fugitive qui se cristallise plus sur la langue que la religion. **Doris Kyriazis** étudie la problématique du rôle de la langue nation. Il insiste sur le fait que tracer *les frontières linguistiques ne fut jamais une affaire facile et ceci est confirmé non seulement par tout ce qui s'est passé dans cette région (la région Balkanique) au 19^e siècle, mais aussi, par la fragmentation territoriale et linguistique plus récente, après 1990, de l'ex Yougoslavie.*

De son côté, **Ali Sassane** étudie également le *rapport avec l'autre* mais d'un point de vue praxématique, en analysant des espaces discursifs journalistiques. Le recours à l'analyse praxématique lui permet de montrer le rapport entre idéologies (islamiste, moderniste) et formation des discours.

À part les questions bien situées sur le terrain socio et ethnolinguistiques, il y a des variables qui tracent les chemins de notre culture de communication. La pédagogie interculturelle, culture de contact entre les êtres humains devient une variable de premier rang. **Georges Kadigiannopoulos** nous invite à suivre le profil des enseignants Grecs à travers les exigences de l'éducation interculturelle en compétences et en savoirs. Il tend à constater encore de nos jours un manque de connaissance des enseignants du sens véritable de l'éducation interculturelle.

C'est pourquoi, **Georges Kadigiannopoulos** fait progresser sa problématique et la définition de l'éducation interculturelle dans le deuxième article qu'il nous offre. Révélant ses soucis quant aux difficultés des sociétés modernes (pauvreté, chômage, immigration, violation des droits de l'homme, pollution, etc.), il considère que *l'éducation interculturelle et le développement durable sont des piliers pour le traitement théorique de ces problèmes et qu'éducation interculturelle et développement durable peuvent coexister.*

Le numéro s'achève sur une dernière étude linguistique : **Chryssa Sideri** aborde la question de la présence d'une fonction « sujet » dans une langue à construction ergative : le basque, traitant la fonction du Sujet dans la communication intra et inter personnelle, dans sa fonction grammaticale. Il s'agit aussi de connaître entre autres, une langue qui, située au milieu des politiques linguistiques contemporaines, constitue un cas intéressant pour ce qui concerne, en partant d'André Martinet, le « problème de l'universalité du sujet » dans les langues.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Notes

1. Demorgon, J. « Une épistémologie sans frontières. Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire », *Synergies Chine*, n° 2, p. 221-257. <http://gerflint.fr/Base/Chine2/demorgon.pdf> [consulté le 01 mars 2020].

2. Cf Stevens Bernard. Sur les antécédents de la notion d'« aida ». In : *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, Tome 101, N°4, 2003. p. 686-706. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_2003_num_101_4_7521 [consulté le 01 mars 2020].

3. Voir appel à contributions permanent en annexe de ce numéro et sur le site du Gerflint : <https://gerflint.fr/information>



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

L'actualité de la pédagogie Freinet. Pour une école ouverte, coopérative et émancipatrice. Expériences et perspectives dans le contexte hellénique

Sofia Lahlou

Université Ouverte Hellénique, Grèce
solahlou01@gmail.com

Résumé

Se baser sur les principes d'une pédagogie humaniste et pacifiste comme la pédagogie Freinet pour fonder une école ouverte, coopérative et émancipatrice, se servir d'outils et de techniques élaborés pour cultiver la coopération et la citoyenneté, la communication, la créativité et la pensée critique des apprenants, constitue un défi pour l'école de demain. Pour la Grèce, la pédagogie Freinet est plus qu'un choix pédagogique. C'est un engagement social et politique. Une association et un réseau y voient le jour avec beaucoup d'enseignants volontaires pour transformer l'école.

Mots-clés : communication, coopération, communauté, citoyenneté, réseau

The actuality of the Freinet pedagogy. Towards an open, cooperative and emancipatory school

Abstract

Modern school needs humanistic and pacifist pedagogy such as the Freinet pedagogy as well as advanced tools and techniques to promote cooperation, citizenship, communication, creativity and critical thinking of the learners. Modern school needs to be transformed in an open, cooperative and emancipating school. In Greece, the Freinet pedagogy is more than an educational choice. It is a social and political commitment. An association and a network are created for the promotion of the Freinet pedagogy in Greece by many volunteer teachers willing to transform school.

Keywords: communication, cooperation, community, citizenship, net

1. L'actualité de Célestin Freinet

Cinquante ans après sa mort, Célestin Freinet (1898-1966), l'éducateur révolutionnaire qui a voulu transformer l'école en une école du peuple, ouverte et vivante, coopérative et pacifiste, ainsi qu'active, libre et émancipatrice reste toujours d'actualité dans une période de doutes sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Si les compétences de l'apprenant du 21^e siècle doivent être les compétences de la

communication, de la coopération, de l'esprit critique et de la créativité, l'école d'aujourd'hui ne se montre pas capable d'y arriver. Au contraire, elle continue de reproduire les anciennes pratiques de l'apprentissage passif, du travail scolaire, de la compétition ainsi que du conditionnement et de l'oppression.

Pourtant, la pédagogie Freinet nous a montré le chemin et nous offre toujours les moyens pour transformer l'école en un lieu de dialogue, d'échanges, de travail coopératif, d'apprentissage par l'action, actif et critique. Comme l'exprimait Célestin Freinet, il faut disposer des techniques pédagogiques servies par des outils adéquats, pour permettre et développer dans la classe des activités authentiques et motivantes : « expression - création - recherche - communication - coopération » (Lèmyer et al, 2002 : 11).

Aujourd'hui le mouvement Freinet continue de poursuivre son chemin, vivant, porteur d'espoir pour le 21^e siècle. Des groupes pédagogiques ainsi que des classes coopératives utilisant la pédagogie Freinet naissent partout dans le monde (Francomme, 2009). Dans le contexte hellénique, la demande est forte de la part des enseignants pour un changement d'attitude et de posture dans les centrations, les relations et le travail à l'école. Nous sommes animés par un espoir d'une pédagogie humaniste, pacifiste et émancipatrice qui pourrait rayonner dans notre société en crise.

2. Les principes de la pédagogie Freinet pour fonder une école ouverte, coopérative et émancipatrice

La pédagogie Freinet se compose de principes fondamentaux tels que : la coopération et la citoyenneté, l'organisation communautaire de la vie scolaire, la liberté d'expression et de la communication, la méthode « naturelle » d'apprentissage, la recherche et le tâtonnement expérimental, l'ouverture de l'école à la communauté-société.

2.1. Organisation coopérative de la vie scolaire et de la citoyenneté

En pédagogie Freinet, l'enfant cultive son âme et son esprit dans le travail collectif et dans le groupe coopératif de la communauté scolaire. Avec le soutien du groupe coopératif, il développe l'amitié, l'entraide, le partage et le respect mutuel. Les élèves travaillent en tant que communauté et assument des rôles et des responsabilités dans tous les moments de leur vie de classe, par exemple dans l'entretien du matin, le conseil coopératif, les plans de travail individuels et collectifs pour les recherches, les créations, les correspondances, les publications...

De cette manière, les enfants sont socialisés et cultivent l'autonomie et la liberté. Le concept de liberté est fondamental en pédagogie Freinet comme le suggère bien la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE).

La coopération à l'école conduit à la solidarité, à l'entraide et non à la concurrence. Elle est encadrée par le dialogue, la communication, l'égalité des droits et non par la hiérarchie. Elle est d'une importance majeure pour l'éducation à la paix et à la non-violence dans les écoles. Un outil central de l'organisation de la vie scolaire pour la régulation des coopérations, la gestion du groupe-classe, la médiation et la prévention de la violence, c'est le conseil coopératif.

Le conseil coopératif a un rôle clé dans l'organisation de la vie et des relations entre les membres de la communauté scolaire. Il a lieu régulièrement, par exemple tous les lundis matin. C'est un lieu de parole et de décisions pour la gestion collective des relations ou des conflits de classe, pour la formation et le suivi des contrats, pour l'organisation et le suivi des plans de travail pour des projets collectifs. Les conseils ne visent pas à imposer l'ordre, mais à favoriser la citoyenneté, la paix et la démocratie dans la pratique.

Comme le souligne pertinemment Jean Le Gall (2008, 2012), chargé de mission droits de l'enfant et citoyenneté de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM) la participation démocratique des enfants aux décisions qui les concernent est un des piliers de la pédagogie Freinet et cela nécessite entre autres « la liaison entre les activités concrètes et les apprentissages scolaires dont les élèves perçoivent l'utilité et le sens, l'ouverture de l'école sur le milieu social et économique, la nécessité de l'auto-organisation des élèves et la possibilité, pour eux, de participer réellement aux décisions concernant le travail et l'organisation de l'école » (Le Gall, 2014)¹.

2.2. La liberté d'expression et de communication

La liberté d'expression et de communication dans une classe Freinet est très importante pour l'épanouissement intellectuel et psychosocial des apprenants. Toutes les personnes, tous les enfants ont besoin de s'exprimer librement et de communiquer entre eux par leurs propres moyens : le dessin, l'écriture, la parole...

La liberté d'expression est essentielle en pédagogie Freinet et elle est présente dans le texte libre, le libre choix des sujets de projets collectifs, la liberté de mouvement dans la salle de classe et les laboratoires, la liberté dans la conception du plan de travail individuel.

Pour ce qui est de la communication, nous avons la communication entre les enfants dans les lieux et moments de parole comme pendant le « quoi de neuf ? », le conseil coopératif, la communication avec d'autres classes internationales par correspondance et la communication par la publication et la diffusion des productions des enfants.

Parmi les outils et les techniques d'expression et de communication en pédagogie Freinet, figurent la publication du journal de l'école, les petits livres, la correspondance interscolaire, les albums, le court-métrage... Avec ces techniques, le travail effectué en classe ne se réduit plus aux exercices scolaires destinés à être lus et corrigés par l'enseignant, mais se lie à des projets qui ont du sens et qui sont produits et adressés à un public réel. La parole des enfants est authentique ; elle est valorisée, publiée, diffusée. De cette manière, l'école ouvre ses portes vers l'extérieur, à la vie et à la société, et la classe est un lieu de communication et de co-action sociale réelle. Comme le souligne Ph. Merrieu (2001), le travail des enfants a du sens, les enfants sont réconciliés avec l'école et veulent réussir ce qu'ils font.

2.3. Méthode naturelle et tâtonnement expérimental

La « méthode naturelle » d'apprentissage est essentielle en pédagogie Freinet. Les élèves apprennent à lire et à écrire avec les petits livres, le journal scolaire, la correspondance... Quoi de plus naturel et réel que de vouloir lire le petit livre écrit par son camarade de classe ou envoyé par les « copains » par correspondance... Ces moments réels de la classe deviennent la base des apprentissages. La correspondance est source inépuisable de travaux. « Quel que soit le niveau de classe, les programmes seront respectés, les acquisitions auront lieu mais parce qu'elles répondront à un besoin, celui, fondamental pour les enfants, de communiquer » (Lèmery, Bizieau, 2002 : 53).

Le « tâtonnement expérimental » est le moyen d'apprendre par la recherche et l'expérience. Les élèves apprennent les mathématiques avec de vrais calculs à travers des questions pratiques ou des constructions dans la classe et à l'école. Les enfants se partagent le travail par groupes et visitent des lieux et des emplacements, font des recherches et des reportages dans leur environnement, ils font aussi des recherches sur Internet. Ils apprennent en analysant, en comparant, en reliant leurs expériences aux connaissances antérieures pour résoudre les problèmes. Cet apprentissage par l'expérience est un apprentissage actif et productif et non passif et stérile, il est lié à la vraie vie des apprenants. Les enfants deviennent actifs, et critiques, des acteurs sociaux prêts à chercher des solutions et résoudre des

problèmes dans leur vie réelle et à affronter aussi bien le monde d'aujourd'hui que celui de demain.

On ne prépare pas l'homme à l'activité par la passivité, à la liberté par l'obéissance autocratique, à la réflexion et à la critique personnelles par le dogmatisme qui imprègne les livres de nos écoles. Nous voulons une école où l'enfant se prépare à la vie à venir (Freinet, dans Lèmery, Lèmery et Hannebique, 2002 : 70).

2.4. Lier l'école à la communauté : le triptyque classe-cour-communauté

Dans la classe Freinet, l'école est liée à la communauté. Elle est ouverte et publique. Les enfants sont familiarisés avec les lieux publics, leur histoire et leur dynamique les concerne. Une architecture particulière soutient cette proposition et lie la classe à la cour de récréation et aux espaces publics de la communauté (Baltas, 2014). La coopération à l'école dépasse les limites de la salle de classe et est une action sociale et culturelle pour la communauté et la société. Ainsi, les élèves à travers leurs projets et actions se forment à la citoyenneté et forment ensemble leur environnement social et culturel. Il s'agit de placer les élèves dans des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires, ce qui est l'enjeu majeur en éducation selon Perrenoud (1999), et de les impliquer dans des situations réelles où ils se comportent en tant qu'acteurs sociaux, selon une approche actionnelle, comme le propose Puren (2002).

Dans le fonctionnement d'une école ouverte à la communauté, coopèrent avec les enfants les enseignants et les parents, les hommes de culture et des arts, des médias, des sports, de la santé et de la prévention, de l'alimentation et des réseaux urbains. Nous avons, donc, la synergie de nombreux adultes pour l'ouverture de l'école à la communauté.

3. La pédagogie Freinet, une visée et un engagement social et politique plus qu'un modèle pédagogique

La pédagogie Freinet est fondée sur des bases philosophiques, politiques et sociales parce qu'elle vise une société pacifique, libre, démocratique qui se développe avec la collectivité, la participation et la solidarité, où le concept de la communauté va renaître. En classe Freinet, les valeurs universelles de la liberté, de la démocratie, de la coopération, de la solidarité, de l'égalité et du respect de la diversité sont développées en tant que savoirs mais sont également vécues et défendues par les enfants dans le quotidien. Elle rejoint la pédagogie critique, selon

laquelle les éducateurs et les élèves peuvent travailler ensemble afin de changer le monde qui les entoure par leur éveil et leur émancipation sociale (Freire, 1974).

4. Expériences à l'école publique grecque

En dépit des conditions défavorables dans le système éducatif hellénique (des programmes analytiques trop lourds, des structures verticales dans l'enseignement, des limites aux demandes de sorties de classe-découverte) et malgré les obstacles et les problèmes pratiques dans le fonctionnement des écoles dus à la crise économique contemporaine, des efforts remarquables de résistance dans des écoles publiques helléniques sont à mettre en exergue.

Nous allons bien sûr commencer par l'exemple de la 35^e école primaire d'Athènes et de l'instituteur Charalambos Baltas qui, pendant six ans (2008-2014), a travaillé avec sa classe en pédagogie Freinet avec l'édition du journal « Les amitiés des enfants » et le manuel de classe créé par les enfants « Les enfants - oiseaux d'Exarchia² », avec un travail pour l'expression libre, la création des recueils de poésie et de peinture par les enfants et surtout un effort unique pour lier la classe à la société et la communauté du quartier d'Exarchia.

Comment ne pas mentionner également l'exemple de l'école primaire de Fourfouras dans la région de Rethymno en Crète, « l'école de la nature et des couleurs³», laquelle, par le travail des enfants et de l'instituteur Angelos Patsias, peut être désignée comme la seule école publique alternative en Grèce mettant en place les techniques de l'école ouverte, coopérative et démocratique, avec les conseils des élèves, l'expression libre, la radio, le cinéma et toutes sortes d'activités et d'actions sociales et culturelles au sein et en dehors de l'école (Patsias, 2016).

Au niveau de la classe, un autre exemple à citer, qui adopte la pédagogie Freinet, est la classe de 5^e année de l'école primaire de l'île de Kassos, dans le Dodécanèse. Avec leur instituteur, Tryfonas Spyropoulos, ces enfants s'expriment et communiquent leurs idées grâce à leur émission radiophonique « Karavoneiro » (Le navire des rêves), se lancent dans des recherches et des tâtonnements expérimentaux pour baser les apprentissages et publient leurs travaux dans leur blog⁴. Un film a été créé par les enfants où on les voit bien se lancer dans des recherches sur le terrain pour découvrir l'histoire locale et leur patrimoine, recherches réalisées à la manière des élèves de Célestin Freinet à l'école de Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes).

Nous allons, enfin, citer le cas de nos cours de FLE dans les écoles primaires de l'Attique de l'Est où, durant ces dernières années, nous avons introduit la pédagogie

Freinet pour l'apprentissage du français langue étrangère, avec la création des petits livres sans frontières, la correspondance interscolaire et les collaborations bilatérales avec des classes en Roumanie, en Pologne et en France, ainsi qu'avec l'édition du journal trilingue de la classe. Les résultats sont très positifs tant pour la motivation et l'implication des apprenants que pour leur progrès en langue et culture française. Ils ont apprécié à l'unanimité de collaborer, de correspondre avec les autres écoles, de voir leurs créations publiées et de voir aussi leur progrès en français⁵ (Lahlou, 2013, 2015, Lahlou et Terzian, 2014).

Enfin, à un niveau beaucoup plus large et étendu, un programme pilote a été lancé dans l'enseignement public hellénique par l'Université Aristote de Thessalonique, inspiré et coordonné par le professeur des universités de la Faculté de psychologie, Mme Mika Charitou-Fatourou⁶. Ce programme pilote a été lancé pendant deux années scolaires (2012-2014) dans une vingtaine d'écoles publiques du primaire et du secondaire hellénique. Son objectif était de transformer les pratiques scolaires et de changer le climat pédagogique en créant des conditions favorables à l'épanouissement de chaque enfant à l'école en adoptant la pédagogie de Célestin Freinet et de Miltos Kountouras, son successeur grec, pour lutter contre la violence à l'école et contre l'échec scolaire. Tout cela dans un but et dans une vision sociopolitique de transformer l'école pour transformer la société. Parmi ces écoles, se trouve notamment la 2^e école secondaire de Markopoulo. Avec trois enseignants participant au programme, les techniques coopératives ont été mises en place, comme l'apprentissage coopératif, le conseil coopératif de la classe et le conseil coopératif scolaire (enseignants, parents et élèves). Les résultats de ce travail ont été très positifs, parents et élèves ont fort soutenu ce programme. Les points positifs les plus cités de ce programme ont été que chaque élève a trouvé sa place dans le groupe coopératif, les valeurs de la communauté, l'entraide et la solidarité ont été vécues et la violence a été presque exclue de ce groupe-classe. Le groupe-classe contrôle de l'école voisine a demandé de participer au même programme comme groupe pilote l'année suivante.

5. Perspectives pour l'école publique hellénique

Tous ces efforts ont été très chaleureusement accueillis par toute la communauté éducative, les élèves, leurs parents et les collègues.

En ce temps de forte crise économique, politique et sociale qui tourmente le pays, la pédagogie Freinet est plus qu'un choix pédagogique. C'est un engagement social et politique. C'est ainsi qu'en 2013, nous avons eu l'inspiration et nous avons commencé à travailler avec notre collègue Charalambos Baltas pour la création

d'un groupe pédagogique pour la promotion de la pédagogie Freinet en Grèce. Nous avons alors formé une petite collectivité avec notamment Nikos Theodossiou⁷, metteur en scène qui organise chaque année à Olympia le festival international de cinéma pour les jeunes et qui est très engagé sur la place de l'audiovisuel dans l'enseignement, Despina Karakatsani, professeur des universités à la Faculté des politiques sociales et éducatives de l'université du Péloponnèse, ainsi qu'une poignée de collègues avec qui nous nous réunissions et nous nous partageons des tâches pour promouvoir nos idées. Dès le début de la création du groupe pédagogique « École buissonnière. Tâtonnements expérimentaux pour une école de la communauté », début 2014, nous avons eu un seul but : créer une « arche » avec des idées et des concepts à échanger et enrichir en permanence en pédagogie Freinet, institutionnelle et critique pour servir l'enseignement public. Nous avons créé un blog et nous avons travaillé en coopération pour l'alimenter avec du matériel pédagogique, des articles, des documents, des textes traduits du français et des propositions bibliographiques.

Nous avons vite organisé de nombreux événements dans les écoles et centres culturels dans le centre d'Athènes. Nous avons décidé de diffuser les fondements de la pédagogie Freinet à partir des projections du film « L'école buissonnière », de J.-P. Le Chanois (1948), sous-titré en grec, suivies par des discussions. Petit à petit, les projections ont vu grossir les rangs des spectateurs. Au début il n'y avait que quelques enseignants et parents curieux, puis, très vite, entre cinquante et cent personnes ont assisté à chaque manifestation. Aujourd'hui ce sont plus de 2500 personnes qui sont inscrites sur le Facebook⁸, ce qui est considérable !

Dès le début, nous avons contacté l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) - Pédagogie Freinet⁹ et ses responsables, professeurs des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), Denis Morin et Olivier Francomme, qui sont devenus nos mentors et nous ont encouragés à créer un mouvement Freinet grec. Avec leur aide, nous avons pu être présents lors de la dernière Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet (RIDEF), qui a eu lieu en juillet 2014 à Reggio Emilia.

En janvier et en avril 2016, pendant un cycle de formation que nous avons organisé avec l'ICEM et l'appui de l'Institut Français d'Athènes, nous avons rassemblé plus de 500 enseignants de l'Attique et du Péloponnèse. Durant les journées de formation, pendant les tables rondes et les ateliers, les participants se sont familiarisés avec la philosophie, les principes et les pratiques de la pédagogie Freinet. Des formateurs grecs et français ont travaillé avec les enseignants praticiens sur le journal, les petits livres, le tâtonnement expérimental, le cinéma, etc.

Puis, des conseillers pédagogiques en Attique et ailleurs sont devenus des membres actifs de notre groupe pédagogique et nous ont soutenus, ainsi que des universitaires dans les Facultés des sciences de l'éducation. Des formations ont également été organisées avec les universités du Péloponnèse, de Salonique et de Thessalie.

Depuis, des enseignants de plus en plus nombreux démarrent en pédagogie Freinet à Athènes, en province ainsi que dans les îles éloignées de la mer Égée. En quelques mois, c'est un vaste réseau de praticiens Freinet qui a vu le jour en Grèce.

Le mouvement est désormais institutionnalisé avec la création d'une association, le dépôt officiel de statuts et l'adhésion à la charte de l'École moderne. Enfin, avec le soutien de l'association, vient d'être créé le réseau « Écoles coopératives avec la pédagogie Freinet¹⁰ » qui regroupe déjà 150 collègues participants du primaire et du secondaire.

Dans le réseau, nous formons une communauté d'entraide et de coopération pour échanger nos expériences et analyser nos pratiques. Nous sommes repartis en groupes selon le niveau de scolarisation et comme dans une classe Freinet, nous partageons des rôles et des responsabilités à titre égalitaire et sans hiérarchie pour construire ensemble le savoir et les compétences permettant la mise en place de la pédagogie Freinet dans nos classes. Se former collectivement fait partie intégrante de cette démarche coopérative. Il s'agit d'un processus collectif d'échanges et d'analyses de pratiques au sein des groupes d'éducateurs qui ont la volonté de pratiquer cette pédagogie. Il s'agit aussi de produire, d'échanger des pratiques et des outils du quotidien pour rompre l'isolement de l'enseignant face à sa classe, en suivant le « *Ne restez pas seuls* » et le « *Ne rien dire que nous n'ayons fait* » de F. Oury.

Pourtant, le cadre législatif grec ne permet pas l'introduction officielle des pédagogies alternatives dans l'enseignement public ; c'est pourquoi le mouvement Freinet de Grèce revendique le changement de ce cadre. Un dialogue pour la réforme en éducation est en cours avec le ministère de l'Éducation et des Cultes auquel nous avons participé avec nos propositions concrètes. Nous sommes à ce jour toujours en attente des décisions finales.

L'enjeu est ici de pouvoir accroître cette dynamique, de multiplier les échanges entre enseignants, praticiens et chercheurs, et d'obtenir le soutien de l'institution afin de démultiplier les actions de formation initiale et continue en pédagogie Freinet, dans le but de mettre en place les conditions nécessaires pour une école ouverte et coopérative, centrée sur l'enfant, considéré membre à part entière d'une communauté.

Bibliographie

- Francomme, O., 2009. « Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale ». *Revue française d'éducation comparée* n° 5, p. 159-176.
- Freinet, C., 1946. *L'École Moderne Française*. Paris : Éditions Orphys.
- Freire, P., 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris : Éditions Maspéro.
- Baltas, Ch., 2014. « Pour une école de la communauté » (en grec). [En ligne] : <http://skasiarxeio.wordpress.com>. [Consulté le 01 mars 2016].
- Lahlou, S., Terzian, A., 2014. Les nouvelles technologies dans le cours de FLE, source de motivation, d'action et d'interaction. In Martinot Cl., Pégaz Paquet A. (eds), *Innovations didactiques en français langue étrangère*. Paris : Cellule de Recherches en Linguistique.
- Lahlou, S., 2013. « Le *Petit livre* en classe de langue étrangère : une idée pour développer le goût de la lecture et de l'écriture et pour motiver à communiquer ». *Contact+*, n° 61, p. 18-21.
- Lahlou, S., 2015. « Des principes et des techniques de la pédagogie Freinet » (en grec). [En ligne] : <http://skasiarxeio.wordpress.com>. [Consulté le 01 mars 2016].
- Le Gal, J., 2008 (1^e éd 2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Gal, J., 2012. *Pour une démocratie participative : la participation des enfants et des jeunes*. [En ligne] : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29580>. [Consulté le 15 octobre 2019].
- Lèmery E., Lèmery, J., Hannebique, S., 2002. *Tâtonnement expérimental et pédagogie Freinet*. Nantes : Éditions ICEM, Collection Pratiques et Recherches, n° 35.
- Lèmery, J., Bizieau, Ch., 2002. *La pédagogie Freinet. Des principes, des pratiques*. Nantes : Éditions ICEM, Collection Pratiques et Recherches, n° 31.
- Meirieu, Ph., 2001. *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre ? L'éducation en questions*. Paris : PEMF.
- Patsias, A., 2016. *L'école de la nature et des couleurs*. Thessalonique : Éditions Fylatos (en grec).
- Perrenoud, Ph., 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html [Consulté le 15 octobre 2019].
- Puren, Ch., 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes* n° 3/2002, p. 55-71.

Notes

1. Intervention au Colloque international de Lausanne : « Freinet et l'École moderne, aujourd'hui », Haute École Pédagogique, 19-20 février 2014.
2. <https://skasiarxeio.wordpress.com/μαθητικές-δημιουργίες/193-2/>
<https://skasiarxeio.wordpress.com/>
3. <https://fourfourasweb.wordpress.com/>
4. <http://karavoneiro.wix.com>
5. <http://users.sch.gr/solahlou>, http://users.sch.gr/solahlou/Colloque_Tice.pdf
6. http://synergatiki-mathisi.blogspot.gr/p/blog-page_11.html
7. <https://olympiafestival.gr/>, <http://www.neanikoplano.gr/>, <https://theodosiou.wordpress.com/>
8. www.skasiarxeio.wordpress.com , www.facebook.com/skasiarxeio2014/

9. <http://icem-pedagogie-freinet.org>

10. <http://diktyofreinetgr.wix.com/diktyofreinet>



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Ballkani ose mendimi pa hapësirë

Ilir Yzeiri

“Aleksandër Xhuvani” University of Elbasan, Albania
iliryzeiri@gmail.com

Les Balkans ou la pensée sans espace

Résumé

Cet article repose sur une conception de Baudrillard tirée de son œuvre « Simulacre et simulation ». « L'espace sans idées », c'est le territoire créé dans la carte et sans référence concret réelle. En ce qui concerne les Balkans, cette idée d'espace sans idées signifie plutôt une image qu'un lieu concret. De ce point de vue il est trop difficile d'envisager l'homme balkanique. Par rapport au type européen, l'homme de Balkan existe grâce à l'opposition et pas à l'intégration. Guerres, conflits territoriaux et querelles infinis pour des frontières que les populations des Balkans jugent toujours comme si le voisin les avait violées, c'est ainsi que l'homme des Balkans s'est construit. Pour illustrer cette idée, j'ai analysé un fait de chronique récent, à savoir l'incident durant le match de football Serbie-Albanie, l'histoire de drone qui a provoqué l'interruption du match et a révélé les fantasmes du passé et les frustrations des relations toujours non amicales même hostiles entre les albanais et les serbes. D'un autre côté, j'ai mis face à face une partie des deux grandes œuvres, celle du prix Nobel Ivo Andric, « Le pont » et celle du grand écrivain albanais Isamil Kadare « Le pont aux tris arches ». En conclusion : *Les Balkans* est une pensée sans espace pour que l'espace soit peuplé par des gens qui éprouvent des difficultés à être décentrés et identifiés dans un autre centre. Enveloppés étroitement dans leur identité historique construit avec des mythologies de national romantisme, les Balkans aujourd'hui vivent plus comme pour démontrer ce qu'ils ont une sorte de côté supérieur aux voisins, pour montrer que leur espace est toujours quelque chose qui manque et que l'absence se trouve dans une autre terre qui est adjacente ou dans la mémoire collective et l'imagination. Par conséquent, des symboles créés par des gens ordinaires pourraient provoquer des affrontements violents. Même dans les cas où les écrivains de génie originaires de ces pays essaient de dire les mythologies de leur existence, on remarque combien ces peuples sont différents, faisant partie, depuis plus de cinq siècles, d'un empire qui a détruit les frontières ethniques, mais ayant enfin soulevé la passion quelquefois cachée de ne pas accepter l'autre, le voisin.

Mots-clés : homo balcanicus, ses identité et mentalité

The Balkans or thought without space

Abstract

This article is based on a conception by Baudrillard drawn from his work "Simulacre et simulation". "The space without ideas" is the territory created in the map and without real concrete reference. As far as the Balkans is concerned, this idea of space without ideas means rather an image than a concrete place. From this point of view it is too difficult to envisage the Balkan man. Compared to the European tip, the Balkan man exists thanks to opposition and not to integration. War, territorial conflict and infinite quarrels for the confines that the people of the Balkans always judge as if the neighbor violated them, thus the man of the Balkans is enlarged. To illustrate this idea I analyzed a fact of recent chronicle, namely the incident during the football match Serbia-Albania, namely the history of drone which caused the interruption of the match and revealed the fantasies of the past. And the frustrations of the still unfriendly, even hostile relations between the Albanians and the Serbs. On the other side I put face to face part of the two great works, that of the Nobel Prize Ivo Andric, "The Bridge", and that of the great Albanian writer Isamil Kadare "The Bridge with trio's arches". In conclusion: The Balkans is a spaceless thought for space to be populated by people who have difficulty being decentered and identified in another center. Closely wrapped in their historical identity built with mythologies of national romanticism, the Balkans today live more like to demonstrate what they have as a higher side to neighbors, to show that their space is always something that is missing, absence is found in another land that is adjacent or in the collective memory and imagination. Therefore symbols created by ordinary people, could provoke violent clashes. Even in cases where writers of genius from these countries try to say mythologies of their existence, there are more or even notes how different are these people who for more than five centuries were part of an empire that destroyed the borders ethnic, but finally raised the sometimes hidden passion of not accepting the other, the neighbor.

Keywords: homo balcanicus, his identity and mentality

Sa herë që kam dashur të shkruaj diçka për Ballkanin, më është kujtuar Dora D'Istria dhe libri i saj "Des femme par une femme".¹ Aty, në kapitullin e parë me titull "Les latins et les germains", ajo sjell një varg diferencash që përcaktojnë popullsitë e këtyre rajoneve: " Për gjermanin, që italianin e quan "barbar", galezi është "fqinji i pabesë" ose "armiku i trashëguar" dhe galezi, nga ana tjetër, nuk ka ndonjë opinion më të mirë për triumfatorët e Grécy-së dhe të Azincourt-it. Natyrisht, gratë marrin pjesë në luftë. Gjermanët flasin gjithmonë për "moralin e ulët" të francezëve dhe të italianëve dhe këta, nga ana e tyre, përsëritin në mënyrë të vazhdueshme se "sentimentalizmi" gjermanik fsheh nën një dukje naive, djallëzitet më të ngatërruara të vajzave të Evës." (Përktimi im. I.Y.).² Nëse do të donim të bënim një taksonomi të tillë edhe për tipin ballkanik duke e ndarë në klasifikime të tilla si ballkanasi lindor apo perëndimor, ai helen apo ai neotoman, ai sllavofil apo ai amerikanofil, gjithë sipas një kriteri të jashtëm, do të vërenim se

njeriu ballkanas apo tipi ballkanik nuk ekziston. Jo thjesht për shkak të origjinës, por më shumë për shkak të refuzimit dhe përjashtimit që i kanë bërë njëri-tjetrit, njeriu ballkanas nuk ka vetje të qartë, ai është një fotografi pa referencë. Njeriu ballkanas ka pak a shumë ekzistencë opozicionale ashtu si tingujt në gjuhë në kuptimin që vetëm përballë njëri-tjetrit ose vetëm duke zëvendësuar njëri-tjetrin ata i japin formë ekzistencës së tyre.

Një anë tjetër që më ka interesuar në këtë vështrim është edhe vëmendja që ka ngjallur Ballkani në dijen politike, historike, sociale, kulturore e letrare. Shkurt, çfarë duam të dimë kur flasim për Ballkanin? Çfarë duam të kuptojmë më mirë dhe përse? Nuk dua të sqaroj më tej atë që është pranuar prej të gjithëve se Ballkani nuk shenjon një entitet të mëvetëshëm³.

Një botim i kohëve të fundit me titull “Të emërtosh dhe të klasifikosh në Ballkan” është përpjekur të rindërtojë deridiku një pjesë të hapësirë ballkanike duke vështruar mekanizmin e emërtimit të hapësirës dhe të kohës dhe duke ndjekur në disa raste fatin e popullsisë minoritare ose të marginalizuara⁴. Edhe nga studimet që janë botuar aty të krijohet përshtypja se Ballkani e sidomos ai perëndimor, është një entitet i njohur në histori më shumë prej opozicionit, përjashtimit dhe asimilimit të tjetrit sesa prej tipareve që mund të prodhonte përbashkimi apo integrimi i tyre historik.

Pas shpërbërjes së ish-Jugosllavisë dhe luftës së egër etnike në atë hapësirë, Ballkani u rishfaq në ligjërimin botëror si një hapësirë që ka vetëm një identitet - keqkuptimin dhe luftën. Në qoftë se do t’i referoheshim Levi Strosit dhe konceptit të tij të etnocentrizmit, atëherë si do të na shfaqej Ballkani? Për analogji me Europën që është një realitet etnocentrik që tërheq gjithë pjesën tjetër për shkak të modelit që ka krijuar, Ballkani, është modeli i asaj që në etnologji quhet autocentrizëm. Popujt e Ballkanit afirmohen jo duke u integruar në një hapësirë të përbashkët, por duke u mbyllur më shumë në hapësirat që kanë zënë ose duke luftuar më çdo mjet që të rivendikojnë hapësirat historike sidomos përmes luftës toponomastike⁵.

Nëse Dora D’Istria rendiste tipare që i bënin të ndryshëm europeanët e shekullit XIX, ajo megjithatë, vërente se këta popuj kishin më shumë gjëra që i bashkonin sesa nga ato që i ndanin. Nëse qëndrimi ndaj gruas dhe të drejtave të saj ishte një prej kritereve për të matur lirinë dhe progresin, sipas Dora D’Istrias, luftërat mes europeanëve dhe përplasjet e ashpra mes tyre nuk e penguan krijimin e Europës si një utopi që shumë shpejt bashkë me SHBA-në u bënë modeli i zhvillimit të botës.

Utopia ballkanike asnjëherë nuk është parë në raport me progresin perëndimor dhe me me prirjen drejt tij. Vendet e Ballkanit kanë qenë shtojca të dy utopive të mëdha-asaj perëndimore dhe asaj lindore ose komuniste. Nëse do të vështrojmë

vetëm tri identitete atë serb, grek dhe shqiptar do të vërehet se projektimi i tyre identitar është krejtësisht i ndryshëm dhe i kundërt. Në raport me Europën si qendër e etnocentrizmit të pranuar, serbët e projektojnë veten si pasardhës të sllavëve, grekët e kanë ndërtuar shtetin e tyre si vazhdim i qytetërimit të lashtë grek,⁶ ndërsa shqiptarët paraqiten më të paqëndrueshëm. Identiteti i tyre është rhizomatik, në kuptimin që projektimi i tyre ka ndryshuar nga kristianizmi katolik te Porta e Lartë, pastaj te shqiptarësia.

Historia e re e Ballkanit mund të shenjohej nga dy ngjarje të mëdha, ajo e konfliktit turko-grek për Qipron dhe shpërbërja e ish-Jugosllavisë që u shenjua me luftëra të përgjakshme e genocid. U duk sikur fundi i historisë i Fukuyamës⁷ dhe përplasja e qytetërimeve e Hantigtonit⁸ po gjenin hapësirë në konfliktin që kishin fshehur vendet e ish Lindjes Komuniste dhe që kishin në themel përplasjet për ndërtimin e kombeve shtete. Ndarja e botës në kampe ideologjike që u shenjua sidomos nga sintagma e “Luftës së ftohtë” rezultoi e kapërcyer dhe rënia e asaj që në atë kohë quhej “perde e hekurt”, shfaqti prapa saj një skenë të mbushur me drama e tragjedi që do të nisnin të luheshin me patosin e pamëshirshëm të gjakut.

Kufijtë e lëvizshëm të identitetit

Po sot çfarë përmban teksti i Ballkanit? A ka një narrativë korente për këtë areal? Vështirë të thuhet. Pas shpalljes së Kosovës shtet i pavarur në ligjërimin publik ndërshqiptar u riaktivizua retorika nacionalromantike dhe u duk për një çast se ndryshe nga çfarë thotë Bodrijard te “Simulacre et simulation”⁹, këtë radhë, jo harta do të ndërtonte realen, por realja do të krijonte një hartë të re. Vendosja e kufirit me Malin e Zi apo siç njihet ndryshe “Demarkacioni me Malin e Zi” dhe “Zajednica” ose marrëveshja e komunave me shumicë serbe në Kosovë, kanë riaktivizuar përsëri ligjërimin nacionalromantik dhe po dëshmojnë se malazetët, serbët e shqiptarët nuk janë ende të aftë t’i zgjidhin problemet e tyre të vjetra etnike me kriteret e modelet perëndimore europiane. Është mjaft interesante në këtë anë të shohësh diferencat që kanë në kuptim përfaqësuesit perëndimorë në Kosovë dhe forcat politike atje. Kur vjen puna për kufirin që duhet të shenjohej mes Malit të Zi e Kosovës, riaktivizohen në fakt dy ligjërimi që mbështeten mbi dy mitologji. Mitologjia e forcave konservatore ose nacionaliste të Kosovës e sheh kufirin si shenjën e dallimit dhe në imazhin që ato ndërtojnë i bëjnë jehonë memories kolektive dhe lumenjve të gjakut që janë derdhur sipas kësaj mitologjie për të shenjuar përkatësinë dhe territorin. Sipas këtij koncepti territori është një vend i izoluar dhe i mbrojtur prej frikës së rrëmbimit nga tjetri. Gjithë mitet e luftës në Ballkan janë ndërtuar mbi tokën dhe gjakun e derdhur për të, për atë rrip kufiri thënë shkurt. Ndërkaq, koncepti i aleatëve perëndimorë të Kosovës që përfaqëson

edhe mitin e ri perëndimor për kufirin nuk e ka këtë ngarkesë. Ja si e përshkruan ambasadori i SHBA-ve në Kosovë Delaëie këtë konflikt. Në një intervistë për një të përditshme të Prishtinës, ai thotë: “Pronësia është ndryshe nga shtetësia e tokës. Nëse toka jote është në Pejë, do të mbetet e jotja edhe pas kësaj marrëveshjeje. Nëse ju jeni shqiptar i Kosovës dhe toka juaj është në Plavë, ajo do të mbetet atje, ndërsa megjithëkëtë marrëveshje ajo prapë do të mbetet prona jote. Askush nuk po fal diçka. Thjesht, ajo që po e bëjnë është tërheqja e një vije me ngjyrë më të mbyllur për kufirin që ka ekzistuar së paku prej vitit 1974”.¹⁰

Në qoftë se nuk do të ishte ombrella euroatlantike në këto vende, vështirë të përcaktohet se si mund të kishin rrjedhur ngjarjet. Ajo që vihet re në këtë çast është se arbitrimi ndërkombëtar me shumë vështirësi po arrin të implementojë mënyrën moderne të shenjueshmërisë së kohës dhe hapësirës. Malazetët apo serbët nga njëra anë dhe shqiptarët nga ana tjetër, e kanë të vështirë ta pranojnë njëri-tjetrin me role të ndryshuara ose të njëjta. Serbët dhe malazetët i shohin shqiptarët si tjetrin e ndryshëm që vetëm nëse asimilohen ose aneksohen mund të forcojnë ose të ridimensionojnë identitetin e tyre. Shqiptarët kanë ende të gjalla masakrat, luftërat e fundit të shek.XIX dhe fillimit të shek XX kur aelanca serbo-malazeze me miratimin e Kongresit të Berlinit, Londrës dhe Traktatit të Shën Stefanit më parë, i aneksoi me dhunë krahina të tëra në verilindje të vendit. Poeti kombëtar Gjergj Fishta, veprën e tij madhore “Lahuta e Malcis”¹¹ e ka ndërtuar si një rrëfim homerik pikërisht mbi këto ngjarje. Qoftë malazetët, qoftë serbët apo shqiptarët, në pjesën më të madhe jetojnë me emocionin e ligjërimit paraetnik dhe jo ma arsyen e pranimit të kohës apo të utopisë së re të shoqërive globale. Konflikti që ka nisur mes shqiptarëve veçanërisht për ato dy çështje që cekëm më lart, ka riaktivizuar sidomos në rrjetet sociale ligjërimitin nacionalromantik dhe sa i takon shenjueshmërisë së kohës ka nisur ta identifikojë atë duke e numëruar mbrapsht. Kjo është ajo që paraqitet kryesisht në media apo në rrjetet sociale sepse sa i takon asaj që ndodh realisht, elitat politike të këtyre vendeve, duket se kanë një orientim të qartë euroatlantik dhe shenjueshmëria e ligjërimeve politike të këtyre vendeve paraqit utopinë e një realiteti që shenjohet sidomos me sintagmën e integritetit evropian. Ndërkaq deri para shpërthimit të krizës në Turqi përmes asaj që qeveria turke e quajti grusht shteti, në arealin shqiptar kishte filluar të ndjehej shqetësimi për përhapjen ose ringjallejn e neotomanizmit si një formë identifikimi. Janë të njohura grupime apo individë që në vend të identitetit shqiptar, preferojnë identitetin mysliman. Janë të njohura po ashtu edhe fyerjet e poshtërimet nga ana e atyre shqiptarëve që e mbajnë veten me identitet mysliman ndaj Heroit Kombëtar Gjergj Kastriotit, ashtu siç janë të njohura edhe provokimet me nacionalromantizmin e periudhës paraetnike.

Në këtë trajtesë do të doja të interpretoja gjithashtu nga pikëpamja e fenomenologjisë së imazhit dy dukuri, dronin mbi stadiumin e Beogradit dhe përjasjen fenomenologjike të “Urës” së Ivo Andriçit me “Urën me tri harqe” të Kadaresë. Në të dyja rastet më ka bërë përshtypje se narrativa dhe imazhet luajnë një rol të madh në identitetin ekzistencial të shqiptarëve dhe serbëve në këtë rast.

Droni si një shaka historike

Ajo që ndodhi ditën e martë më 14 tetor 2014 në stadiumin e Beogradit ka hyrë tashmë në kronologjinë e marrëdhënieve serbo-shqiptare si prologu grotesk i një marrëdhënieje të mbushur me viktima, urrejtje dhe përjashtim të tjetrit. Ka shumë mënyra për ta lexuar ngjarjen e asaj nate dhe, për hir të së vërtetës, aty mund të gjenden të gjitha fijet e intrigës së tragjedisë, dramës dhe komedisë së marrëdhënieve mes Serbisë dhe Shqipërisë.

Gjëja e parë që të mbetet në mendje pas asaj që ndodhi në Beograd ishte dhuna. Në fakt nuk ishte hera e parë që stadiumet ktheheshin në arena dhune. Mirëpo dhuna që u shfaq në atë stadium ishte konceptuar prej atyre që e realizuan si një betejë e munguar për të larë hesapet mes dy kombeve që e kishin perceptuar njërit-tjetritin si armikun më të madh dhe të dyja palët, të frymëzuara sidomos nga mitologjia e letërsisë heroike, u sulën dhe u ndeshën në fushë me patosin e heronjve të folklorit. Ngjarja e 14 tetorit, sipas mendimit tim, na tregoi edhe njëherë se si mund të transformohen spektaklet sportive në ndeshje lufte. Metaforat e luftës që përdoren rëndom për të komentuar kompeticionet sportive, si “taktika” e skuadrës, e “dërrmoi”, e “uli në gjunjë” e “shpartalloi”, etj., befash, u kthyen në ligjërimin real të luftës dhe ndeshja e futbollit u bë një metaforë e ndeshjes në imagjinatën kolektive mes serbëve dhe shqiptarëve.

Po çfarë ndodhi realisht? Siç u zbulua më vonë, një shqiptar me emrin Ballist Morina lëshoi mbi hapësirën e stadiumit një dron që mbante një flamur ku ishte endur një hartë që tregonte kufijtë e Shqipërisë etnike. Për popujt fqinjë, serbë, malazezë apo grekë ajo është harta e Shqipërisë së madhe që përfshin Shqipërinë, Kosovën dhe rajone të tjera fqinje ku jetojnë shqiptarë. Të gjithë shqiptarët folklorikë që u ngazëllyen me shfaqjen e guximshme të ëndrrës nacionaliste, mbetën të befashuar kur mësuan se Europa u tregua e barazlanguar në dënimin e dhunës në stadium dhe të thirrjeve raciste mbi shqiptarët. Ajo u impresionua shumë nga shfaqja e dronit dhe për një çast e mori si të mirëqënë provokacionin e vetmuar dhe mediat europiane e patën të lehtë që edhe në këtë rast të aktivizonin klishetë dhe stereotipitë e njohura për konfliktet në Ballkan dhe për armiqësinë e egër sidomos të serbëve me shqiptarët. Shteti shqiptar u distancau prerë nga ai

incident, ndërsa qeveria serbe ndërtoi një ligjërim tjetër dhe i dha jetë një utopie fantazmagorike sipas së cilës autori i atij akti të menduar ishte vëllai i kryeministrit shqiptar që ndodhej atë ditë në stadium. Teza e “Shqipërisë së Madhe” është një sajese serbe, deklarimin përfaqësuesit e politikës shqiptare. Mirëpo, disa media kryesore në Europë dhe disa personalitete si ata që përmenda më sipër, nuk e panë dhunën, por u mbeti mendja te droni dhe te “Shqipëria e Madhe”. Kjo mund të ketë edhe një shpjegim tjetër. Europa është e frustruar nga siguria kombëtare dhe nga kërcënimet terroriste.

Pavarësisht gjithë këtyre më sipër, shfaqja e dronit mbi stadiumin e Beogradit, nëse do të vështrohet pa asnjë ngarkesë etnike, politike apo nacionaliste, ishte një provokim që zërtheu në mënyrë tragjikomike frustracionet e vjetra dhe tekstet e ngarkuara me histori luftërash, me patetizëm folklorik dhe me retorikë urretjeje. Personi që lëshoi atë dron mbi stadiumin e Beogradit nuk e dinte se çfarë po bënte realisht, ai thjesht gjeti një vend dhe një mënyrë që të sfidonte tjetrin e ndryshëm, atë që nuk e kishte sfiduar historikisht. Dhe këtë sfidë e kreu me anë të një imazhi, me anë të një harte. Edhe njëherë këtu kthehemi te fabula e bukur e Borgesit që e përmend Bodrijard në librin e tij *Similacre et simulation* kur harta ndërton perandorinë dhe jo perandori.

Në Shqipëri autori i hedhjes së dronit është arrestuar për armëmbajtje pa leje, ndërkohë dhe emri i tij përmendet vetëm nga tifozët e kombëtares shqiptare të cilët e kanë idhull të tyre. Ndërkaq një forcë tjetër politike me frymëzim si imazhi i dronit, Aleanca Kuqezi, nuk arriti të kapërcente pragun elektoral në zgjedhjet e vitit 2013.

Fenomenologjia e urës te Kadare dhe Ivo Andriç

Në Ballkan janë të njohura legjendat apo rrëfimet me elemente të mbinatyrshme që shenjojnë shtratin afektiv apo që përbëjnë në masë të madhe larushinë kulturore të këtyre popujve. Kështjella, Ura, mali apo objekte të tjera të jetës së ballkanasit kanë qenë tema të debatueshme sa i takon historisë që nuk mbaron kurrë për autorësinë apo për vjetërsinë e kombeve në Ballkan. Ndërkaq po të vështrosh dy romanet që kanë në titull shenjën “urë” të Ivo Andriçit dhe Kadaresë do të zbulosh dy pikëshikime të ndryshme ose dy botë që megjithëse janë afër ngjajnë pak ose janë të projektuara me ngjyra që dallojnë.

Që në fillim vërejmë se te Andriç kemi një personazh që na rrëfen një ngjarje të imagjinuar, ndërsa te Kadare, personazhi na rrëfen një ngjarje të trilluar. Ivo Andriç e shkroi veprën e tij gjatë Luftës së Dytë Botërore, në vitet 1942-43 dhe e botoi në vitin 1945. Kadare e shkroi në vitin 1978 këtë vepër dhe, nëse do

t'i përmbaheshim parimit të qëllimshmërisë aq i dashur për fenomenologjinë e Huserlit, do të thoshim se bota që rrëfen narratori i Andriçit, ndryshon krejtësisht nga bota që rrëfen narratori i Kadaresë. "Ura mbi Drin" ose ura e Vishegradit është një objekt real, « Ura me tri harqe » nuk ekziston askund, ajo është një trillim i autorit i cili kërkon të ndërtojë një botë të humbur dhe të harruar që ngjet me botën në të cilën jeton autori. Ura e Andriçit është një sagë moderne që përmbledh gjithë historinë e popujve sllavë të Ballkanit që jetojnë në kufi të njëri-tjetrit. Ata janë bosnjakë, turq, hebregj, serbë. Dikur ishin të ndarë nga lumi Drin, por një djalë i krahinës, Mehmet Pasha, kur po merrej peng nga Sulltani u betua sipas gojëdhënës, se do të ndërtonte një urë që të tjerët të mos vuanin siç vuajti ai kur u transportua në një kosh. Ura bëhet metafora e bashkëjetesës dhe ndarjes. Ura është gjithashtu porta nga vjen i huaji, tjetri, i ndryshmi që ndryshon rregullat dhe stilin e jetesës. Te Kadare **Ura** është shfrytëzuar si një metaforë për të ndërtuar Shqipërinë para pushtimit turk. Nëse Ivo Andriç është përpjekur që të japë gjithë historinë e sllavëve të Ballkanit, nga pushtimi turk e deri në Luftën e Parë Botërore, përmes Urës së Vishegradit, Kadare ka zbërthyer një tekst tjetër ose narratori i Kadaresë lexon një tekst të shkruar më parë. Mua më duket se asnjë prej studiuesve që janë marrë me këto dy romane nuk ka vënë re se fraza me të cilën nis novela e Kadaresë: "Unë murgu Gjon, biri i Gjorg Ukcames, tue u kujtuom se në gluhën tonë ende s'ka gja të shkruom për urën e Ujanës së Keqe...", të kujton pasthënien e librit të parë të shkruar në shqip, "Meshari" (1555) të Gjon Buzikut, në të cilën thuhet "U Doni Gjoni, biri i Bdek Buzikut, tue u kujtuom shumë herë se gluha jonë nuk kish gja të ndigluom n së shkroumit shenjtë, etj...". Kështu, narratori i Kadaresë, murgu Gjon, në qoftë se do t' referoheshim Rikërit e shmang të shenjuarin real që është bota e Gjon Buzikut dhe në vend të saj ndërton botën fiktive të autorit Kadare. Të duket se rrëfimtari i Kadaresë kërkon të ndriçojë jo kronikën e Ujanës së Keqe, por Shqipërinë e para pushtimit otoman. Kadareja e ka projektuar rolin e vet si shkrimtar te murgu i Mesjetës dhe ashtu si ai kërkon të rindërtojë edhe njëherë historinë e shqiptarëve deri sa ajo u zhbë nga pushtimi otoman. Te Ivo Andriç, **Ura**, është indiferente ndaj historisë. Ajo është një dëshmitare e heshtur dhe autori, përmes imazhit të saj, rindërton rrugën, hapat. Ura është vendi më i plotë ku gjurmët e kalimtarëve ose me një metaforë më të plotë, gjurmët e historisë, duken më shumë. Ndërkaq edhe funksioni epistemologjik që merr ura ndryshon te të dy shkrimtarët. **Ura** e Ivo Andriçit dëmtohet nga Perëndimi, nga austriakët; **Ura** e Kadaresë është një ndërtim apokaliptik se ajo do të lejojë që vendi të pushtohet nga hordhitë otomane, që vendi të bjerë në gjumin e rëndë të shfytirimit për 500 vjet. Të duket sikur kjo fenomenologji e portës së Lindjes dhe Perëndimit funksionon edhe sot. Bombardimet në Beograd gjatë konfliktit të fundit të kujtojnë bombardimet e Urës nga Astro-hungarezët, ndërsa

debatet për modifikimin e historisë dhe për rregullimin e imazhit të otomanëve në vetëdijen kolektive shqiptare i ngjajnë ankthit që ka rrëfimtari i Kadaresë ose trallisjes që murgu Gjon shpreh kur dëgjon gjuhën e tyre që i ngjitet jetës dhe rutinës shqiptare. Rënia e kontëve shqiptarë njëri pas tjetrit po bëhej një ngjarje e rëndomtë. Ndërkaq, një detaj në dukje i vogël do ta prishte drjtpeshimin psikik të kombit. “Në vend të vitit 1379, ata sipas kalendarit islamik dhe kjo ishte një nga kërkesat e pakta të osmanëve, kishin shkruar “hixhra 757”. Fatzestë. E kishin çuar kohën gjashtëqind vjet prapa dhe qeshnin dhe talleshin. Ç’tmerr”. (Ura me tri harqe, Shtëpia botuese “Naim Frashëri”, Tiranë 1978, f. 110)

Përfundim

Po ta zgjeroni hapësirën tonë dhe të përfshini këtu edhe Mesdheun atëhere do të na duhej të mbanim në vështrim se kjo hapësirë që nis në Lindjen e Mesme e vjen deri në ujërat e deteve që lagin vendet e Ballkanit ka prodhuar histori, konflikte, ngjarje e përplasje për territore, ide e religjione sa Ballkani do të ngjante si një kapitull në dukje i mbyllur, por në fakt gjithmonë gati për të shtuar ndonjë paragraf, që ose mungonte në kapitujt e mëparshëm ose duhet ngjeshur aty.

Ballkani është një mendim pa hapësirë sepse ajo hapësirë popullohet prej popujve që e kanë të vështirë të shqendëzohen e të projektohen në një qendër tjetër. Të mbështjellë fort në identitetin e tyre historik të ndërtuar me mitologjitë e nacionalromantizmit, ballkanasit edhe sot më shumë kanë dëshirë të demonstrojnë atë që ata kanë si një anë superiore mbi fqinjët, të tregojnë se në hapësirën e tyre gjithmonë diçka mungon dhe se ajo mungesë ndodhet ose në tokën e tjetrit që është fqinj me të ose në memorien kolektive dhe në imagjinatë. Ndash simbolet e krijuara edhe nga njerëz të rëndomtë, mund të provokojnë përplasje të dhunshme. Edhe në ato raste kur shkrihtarë gjenialë me origjinë nga këto vende përpiqen të rrëfejnë mitologjitë e ekzistencës së tyre, aty më shumë vëren sesa të ndryshëm janë këta popuj që për më shumë se pesë shekuj ishin pjesë e një perandorie që zhduku kufijtë etnikë, por ringjalli në fund pasionet për të përjashtuar tjetrin.

Sot duket se Ballkani ka dëshirë të kapërcejë të shkuarën dhe elitat politike e proceset globalizuese po e ndihmojnë në këtë udhë. Mirëpo ndërsa rrëzohen muret e jashtme të komunikimit, mure të reja ngrihen brenda banorëve të kësaj hapësire që mbetet gjithmonë e paqartë dhe e pakuptueshme në identifikim, mu si në atë kohë kur udhëtarët e shenjtan duke pasur si pikërrifim një vijimësi vargmalesh me emrin turk BALLKAN.

Bibliografi

- Baudrillard, J. 1981. *Simulacres et simulation*. Paris: Galilée.
- D'Istria, D. 1865. *Des femmes par une femme, tome premier*. Paris : Librairie Internationale.
- De Rapper, G., Sintès, P. (ed.). 2015. *Të emërtosh dhe klasifikosh në Ballkan*. Tiranë: Fjala publishing.
- Fishta, Gj. 1937. *Lahuta e Malcis*. Shkodër : Shtypshkronja Françeskane.
- Fukuyama, F. 1992. *La Fin de l'histoire et le Dernier Homme*. Paris: Flammarion, coll. Histoire
- Gazeta EXPRESS, Prishtinë, 4.09.2016 <http://www.gazetaexpress.com/>
- Huntington, S., P. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.

Notes

1. D'Istria, D. 1865. *Des femmes par une femme, tome premier*. Paris : Librairie Internationale.
2. D'Istria, D. po aty, f. 14.
3. De Rapper, G., Sintès, P. (ed.). 2015. *Të emërtosh dhe klasifikosh në Ballkan*. Tiranë : Fjala publishing. *Hyrje nga Gilles de Rapper dhe Pierre Sintès*, f. 9-11.
4. Po aty, f. 39-113. (Në këtë pjesë të librit trajtohet fati i popullsisë vllëhe ose arumune e sarakacane në Greqi, Serbi, Bullgari. Shën. Im, I.Y.)
5. Vep. cit. Kapitulli Të emërtosh vendet në Ballkan, f. 251-329.
6. Vep. cit. Anne Couderc, Kombi dhe rrethet territoriale : të ndërtosh dhe të emërtosh territorin grek, 1832-1837. f. 269.
7. *La Fin de l'histoire et le Dernier Homme*. Paris: Flammarion, coll. Histoire, 1992.
8. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon et Schuster, 1996.
9. Baudrillard, J. 1981. *Simulacres et simulation*. Paris : Galilée.
10. Gazeta EXPRESS, Prishtinë, 4.09.2016. <http://www.gazetaexpress.com/>
11. Fishta, Gj. 1937. *Lahuta e Malcis*. Shkodër : Shtypshkronja Françeskane.



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Toward a re-contextualization of the image of the “other” in the Balkans: educational policies and practices

Catherine Dimitriadou

University of Western Macedonia, Greece

catherine.dimitriadou@gmail.com

Vers une re-contextualisation de l’image de l’ “Autre” dans les Balkans : des politiques et des pratiques éducatives

Résumé

La cohésion sociale en Europe du Sud-est dépend en grande partie d’une variété de paramètres qui influencent la représentation des gens vis-à-vis de l’image de l’ « autre » dans le contexte multiculturel des pays des Balkans. Cet article vise à présenter une série de politiques et de pratiques exemplaires qui ont été développées au cours des vingt dernières années dans le domaine scientifique de l’éducation interculturelle dans le but de promouvoir des valeurs comme la réconciliation, la reconnaissance, la compréhension et la confiance mutuelle entre les différentes cultures et perspectives dans les pays des Balkans. Toutes ces initiatives pourraient être classées selon cinq axes : (a) la création d’organisations scientifiques, (b) la recherche pédagogique concernant les programmes et les manuels d’enseignement scolaire, (c) les interventions pédagogiques, (d) les projets nationaux ou internationaux et (e) les conférences internationales dans la région des Balkans. Les exemples susmentionnés définissent un cadre pour la recontextualisation du concept de l’ « autre » afin d’éliminer les stéréotypes et les préjugés, de promouvoir la tolérance, l’ouverture d’esprit et le respect envers les autres, les droits de l’homme et la démocratie. De plus, ils peuvent servir d’exemples pour des suggestions ou des initiatives supplémentaires qui combleraient les asymétries linguistiques dans la région des Balkans.

Mots-clés : l’image de l’Autre, Balkans, éducation interculturelle

Abstract

Social cohesion in Southeastern Europe relies to a considerable degree on a variety of parameters that influence people’s representations for the image of the “other” in the multicultural context of Balkan countries. This article aims at presenting a sequence of exemplar policies and practices that have been developed in the last 20 years within the scientific field of intercultural education in order to promote values such as reconciliation, acknowledgement, understanding and mutual trust between different cultures and perspectives in Balkan countries. These initiatives can be classified according to five axes: (a) the foundation of scientific corporations (b) educational research on school curricula and textbooks, (c) educational

interventions, (d) national or international projects, and (e) international conferences in the area of Balkan countries. These examples define a framework for the re-contextualization of the concept of the “other” by overcoming stereotypes and prejudices and by promoting tolerance, openness to and respect for others, human rights and democracy; moreover, they can serve as examples for propositions or further initiatives that could potentially bridge the linguistic asymmetries in the area of the Balkans.

Keywords: the image of the “other”, Balkan countries, intercultural education

Introduction

The neighborhood of the world we live in has been burdened with nationalism, conflict and terror balances since the 19th century. The present and the future depends on the effort of the people living in the Balkans to build or redefine their relations according to the principles of good neighborliness, mutual respect and peaceful settlement of their differences, which occur due to historical, political and economic reasons (Murgescu, 2001). To this end, the role of education is crucial, since, to a large extent, the image of the “other” as a social subject is formed through it (Roussakis, Matsagouras, 2000). This paper aims at presenting a sequence of exemplar educational policies and practices that have been developed in the last 20 years, which contribute to reconciliation, acknowledgement, understanding and mutual trust between different cultures and perspectives in Southeastern Europe. This can be achieved -among other initiatives- through the promotion of a positive aspect of the representation of the “other” in the multicultural context of education in Balkan countries (Xochellis, 2000: 27-30).

The multicultural context of Balkan countries

The globalization of markets and the expansion of supranational institutions, at the dawn of the third millennium, are nowadays the key factors shaping the current developments in the social, political, economic and cultural level. At the same time, the liquidity existing in societies creates endless upheavals and transformations in all areas. On the other hand, pluralism and the increasing mobility of ideas, information, innovation, people and objects lead the sciences of society and human to the need of redefining the concept of otherness and identity, as are identified in the concept of the other. All this applies to the Balkan region, which since the 19th century reflects a history of violence, confrontation and conflict. However, the historical, political and socio-economic differences signaled by geographical boundaries may be weakened due to the pervasive cultural syncretism of the region; this helps to develop collaborative actions and research approaches

that go beyond the traditional ethnocentrism, to the benefit of a society of peace and solidarity (Dimitriadou, 2004: 26-30).

The meaning of “other” in social sciences

The concept of diversity in the social sciences area has been studied in recent decades by using a variety of methodological tools; this is the case because the aforementioned concept is constantly revised and reviewed because of the liquidity characterising the wider social and political developments. The concept of diversity is a social and historical construction that may refer either to the remote other or to the nearby other, where gender, socio-economic class, origin, age, professional and educational situation creates a distinction between themselves and others. The other is substantiated only through the relationship with oneself, and therefore the concept of otherness is compiled in relation to the concept of identity. The relationship between diversity and identity is created through power processes enrolled in social subjects through learning, practice and integration. Moreover, they correspond to values and stereotypical information existing in the relevant culture (Kyriakakis, Michailidou, 2006: 9-11).

A social scientist’s duty is to consider and highlight the historical, political, economic and ideological conditions that produce and reproduce otherness. Such an effort is based both on scientific and personal motivation, since it stems from a personal need of a researcher to exceed the classifications that integrate the culture to which he belongs (Kyriakakis & Michailidou, 2006: 24). This text focuses on the way in which a series of decisions, partnerships, programmes, research initiatives and practices in education can play a role for the re-contextualization of the image of the other in Balkan countries, thus contributing to the coexistence and cooperation between neighbouring populations (Moutsios, 2005).

Educational initiatives for bridging the asymmetry of language

The image of the Balkans in European schools has many facets. On the one hand it refers to the proximity between the ethnic groups, the variety of cultures and religions and the interaction between them and on the other it refers to facts of a constant warfare: the murderous attack in Sarajevo in 1914, the resistance in Yugoslavia and Greece during the second World war and the war in the former Yugoslavia are some of them (Höpken, 2000: 31-32). The importance of improving the image of the other in the Balkan region is of particular significance in the modern context, because of the phenomena of violence, xenophobia, religious fanaticism, nationalist sentiment and racism, which are observed not only in the Balkans but also throughout all European countries.

The history of conflicts in the Balkans, which in the textbooks of European countries corresponds to the core of stereotypes for this part of Europe (Höpken, 2000: 32), entered the science of Pedagogy with the phenomenon of “balkanization”. The term is used metaphorically to mark the demarcation existing among the teachers of a school into competitive groups, thus creating cracks in the cohesion of the whole and flowing into isolationism and individualism in teacher cultures (Hargraves, 1995). As a result, every effort for a common vision and cooperation to be found fails, while the formation of a joint and creative school culture seems to be impossible (Dimitriadou, 2016: 294).

In the last 20 years a sequence of educational policies and practices have been implemented in the Balkans aiming at a re-contextualization of the image of the “other”, so that the management of cultural diversity can be in congruence with the principles of Intercultural Education (Essinger, 1991). Within this frame, and based on mutual concern for progress and development in the Balkan region, these initiatives could be classified according to five axes: (a) the foundation of scientific corporations (b) educational research on school curricula and textbooks, (c) educational interventions, (d) national or international projects, and (e) international conferences in the area of Balkan countries.

Scientific corporations

Aiming at the development of initiatives for promoting the common cultural features arising out of the cultural past of the Balkan Peninsula countries, in 1997 a scientific corporation was founded in Thessaloniki (European Capital of Culture that year), entitled the Balkan Society for Pedagogy and Education (BASOPED) (Terzis, 2008). The aims of the Society were in line with the purposes served by the organizations and institutes for educational research in the Balkan countries, namely: to a constructive approach to the unresolved problems in the spheres of education and culture; to strengthen the role of education in the framework of human and social development; to develop processes of mutual exchange of information at all levels between the Balkan nations; to carry out research projects and studies; to support initiatives for common educational action by the authorities in charge of educational policy and agents of social action in the area.

In pursuing these objectives, the BASOPED included member-citizens engaged in education, politics, art, science and research, the printed and electronic press, and religious leaders who came from Pedagogical Societies, centers or Pedagogical Institutes and Educational Research of the Balkan countries. During 1999 - 2015 BASOPED organized a total of seventeen International Conferences concerning the

field of education in Thessaloniki, Istanbul, Ochrid, Sofia, Belgrade, Bucharest, Konya and Varna. The proceedings published from these meetings exceed 7000 pages of scientific text.

Educational research on school curricula and textbooks

The cultivation of attitudes and values, the adoption of behavioral patterns and communication between individuals, social groups and peoples largely depends on parameters of the educational systems, such as school textbooks and school programs, instructional practice guidelines, electronic media and school culture in general. School textbooks, more particularly, significantly affect school teaching and socializing, but they are not written in a social or cultural vacuum; since they follow traditions of national historiography or intertextual relationship with other documents, they do not influence the formation of concepts such as national identity, school historical knowledge and historiographical patterns that lead to discrimination between the national self and the national other (Konstantinidou, 2000: 375-376).

The image of the “other” as presented in textbooks contributes to shaping the self-image and the national identity of a population; moreover, it serves as a significant determinant of the relationship and the quality of coexistence and cooperation between populations (Xochellis, 2000: 28-29). Thus, research on the image of the “other” in textbooks sheds light on the ways in which the national identity of people is formed, and the ways it influences the coexistence and cooperation between peoples, especially if they are neighbours.

Particularly in the geographical region of the Balkans, to identify and neutralize prejudices between peoples and social groups or minorities which are generated and transmitted through textbooks to students is an important research target, having a highly seasonable character. To this end, a two-year research project was developed at Aristotle University Thessaloniki, Greece, aimed to analyze the Mother Language and History textbooks of Balkan countries. The project was jointly organized by the Research Center of School Books and Intercultural Education, the Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung of Braunschweig, the Centre of UNESCO in Thessaloniki, the Balkan Society for Pedagogy and Education, as well as the Goethe Institut, situated in Thessaloniki.

The project target was to eliminate prejudices and overcome the ethnocentric perception in textbooks of the Balkan countries with a view to fostering a peace-loving and human-perception, while stimulating the national consciousness of students and future citizens (Xochellis, 1995). The conclusions of the survey

highlighted the need for changes to the textbooks, which should cover not only the content of texts, but also the structure and narrative at microlevel (e.g. the use of the passive voice, the third person, and the naming process) (Konstantinidou, 2000).

Educational interventions

Education in the Balkans should give priority to intercultural education. Teachers should have opportunities to enrich their instruction with subject-matters and methods which permit students to mutually influence each other, to demonstrate their individual talents and to develop various interpretations of the world. Moreover, they should take the linguistic and socio-cultural particularities arising in the classroom into serious consideration, so as to bring to the fore the values of differentiation, creativity and heterogeneity as opposed to homogeneity, ethnocentric narcissism and fear of the different (Dimitriadou, Efstathiou, 2012).

In accordance with the above, the Project “Education of immigrant and repatriate students”¹ was developed by Aristotle University of Thessaloniki (2007-2013) including a variety of innovative educational and research approaches. The Action Mother Language Teaching, particularly, aimed to address and fill the institutional gap regarding the preservation and reinforcement of immigrant children from Albania and the ex-Soviet Union, which were the origin countries of a big percentage of foreign and repatriate students in Greece in those years². The Program took the initiative to employ teachers of Albanian and Russian language and to provide them with educational material in order to teach immigrants their mother language in selected schools in Thessaloniki, Athens and Chania.

This practice led to threefold results: (a) to facilitate “other” students from Balkan countries in enhancing their relations with the cultural group to which they belong, (b) to ensure their access to enriched environments consisting of a mixture of two cultures, (c) to give them the opportunity of perceiving the world from a different perspective and widen the scope of their professional choices in the future. In addition, it reduced the distance between the culture of the country of origin and the host culture, thus improving the image of the “other” to the eyes of indigenous students of Greek school. Proficiency in the mother language acquired a higher status in the conscience of the “other” students, contributed to resisting and preventing racist behaviour, enhanced awareness of cultural diversity, upgraded communication among different cultural groups and added to the multicultural school ethos (Revithiadou, Dimitriadou, Tamtelen, 2013). It is worth mentioning that the last five weeks of the intervention four Greek students in a secondary

school of Thessaloniki decided to join the mother language class and attend the instruction of the other language.

National or international projects

Learning and pedagogy are not confined to classroom teaching; in non-formal education, they take place in a variety of life settings, within a context which may provide the learner with qualities that support a critical approach to understanding racial, national, social and gender identities. According to this rationale, an Erasmus Intensive Programme (IP) was developed by three Departments at the University of Western Macedonia (co-ordinating university) which is located in Florina, Greece, in 2010³. The universities of Ljubljana, Slovenia and NHL, the Netherlands participated in the two week program (28 June - 9 July). The participants of the three universities were given the opportunity to approach the challenges of living in the borderlands and experiencing the landscape as a crossroads formed by three countries: Greece, F.Y.R.O.M. and Albania. As its title suggests, “People and Space in the Borderland of Western Macedonia: tracing historical, social and intercultural features” (P.S.BoWMa), the programme focused on the exploration of the natural and person-made environment in the borderland of the north-west corner of Greece, a region with particularities that can be explained on the basis of historical and geographical factors.

The borderland was transformed into a vast international classroom where 27 students (21 student-teachers and 6 ethnographers) and 19 teachers were actively involved in situated literacy practices.

The participants had a sound experience of the multidisciplinary character of the reality in the borderlands of Western Macedonia. By focusing mainly on the subject areas of the Humanities, they used scientific principles with regard to history, geography, social science, cultural studies, art, as well as natural and person-made environment. They were physically involved in the landscape through several outdoor activities, such as meeting with people, visiting locations and historic monuments, hiking and camping in the area of Prespes, shooting footage, recording sounds, and taking interviews. They interacted with the local community through observation and interpretation and were involved in literacy events and practices (Dimitriadou, Gakoudi, 2014). Specifically, the incorporation of ethnographic research and particularly demanding shooting techniques for the collection of their material during the visits in the cities of Florina and Bitola gave them the opportunity to experience life in borderlands and negotiate their ideas about the formation of cultural and national identities with regard to symbols and cultural codes of each of the two populations.

The students also had the opportunity to realise the coexistence in the region of different religious and linguistic communities; to conceive the devastating consequences of historical conflicts for the region in the course of the 20th century; to trace the reasons of the various inward and outward migrations, which brought together culturally diverse populations, in certain cases forcibly. Above all, they experienced the landscape of the borderland as a geographic area where ideas, cultures, people and things meet together on a balance between the other and the self.

International conferences in the area of Balkan countries

The role that borders play in the origin and development of states, as well as the function of borders in the relationships between states makes borderlands differ from other areas. Provided that the meaning of the concepts of self and other is usually re-contextualized and becomes more or less obscure, one could assume that the borderlands can be seen as cultural landscapes which transcend political borders. Among the networks that link border people to others there are educational synergies contributing to the cross border scientific and cultural development. These synergies aim to establish harmonious neighbouring relations and scientific cooperation, as well as to strengthen the bonds with neighbouring universities.

According to this logic, a sequence of conferences were organized (in 2012, 2014 and 2016) under the title “Education across borders” within the framework of a tripartite agreement among the three neighbouring Faculties of Education of the Universities of Western Macedonia (Florina), Albania (Korçë), and FYROM (Bitola). The aims of this initiative were in line with the re-contextualization of the image of the other, namely to eliminate prejudices, to mutually promote the exchange of experience and to strengthen the cooperation among the academic and educational communities of the Balkan countries. The thematic strands of the conferences were History and Culture, Information and Communications Technology, Language and Literature, Mathematics, Science, ICT, Pedagogy and Psychology, as well as Social Sciences.

Discussion

It is important that the social function of education respond to the principles of interculturalism and address diversity as an element that “opens” the personal limits of educators and cancels limitations (Dimitriadou, 2011). To this end, any educational effort to prioritize a necessary treaty for intercultural contact and

solidarity in Balkan countries need to overcome the boundary lines between culturally diverse societies and create conditions for peaceful, tolerant and cooperative relationships among the populations. Within this frame, all initiatives taken by the bodies mentioned above, who developed educational and training practices in the Balkans in the form of projects, workshops, seminars, conferences or research activities relate to the action level of a teacher as a scientist and as a world citizen, as well. Most of these initiatives have a positive influence on the university curricula and include authentic material used for the preparation of dissertations and theses, for teaching support to university departments and for pedagogical research in areas such as Multicultural Education, Comparative Education, Teacher Education and Training, Lifelong Learning, Educational Policy, or History of Education.

It would be interesting to investigate to what degree all the above work may have affected the educational policy in the Balkan countries. The opportunities given to teachers, educators, researchers and students, though, to visit neighboring countries in Southwest Europe and to meet and communicate in person, developing friendships and partnerships, is also a significant profit to be taken into account. The negotiation of a sequence of educational and training issues provided an opportunity for cooperative scientific work and for a plurality of articles on pedagogic theory, research and practice. Thus a framework was created for the dissemination of knowledge concerning the prevailing educational conditions in the Balkan countries. Moreover, a substantial approach to the Balkan scientific literature was achieved and an intercultural dialogue was developed, with positive implications for “educational agents” who were alienated from each other a few decades ago. What is more, all the above were held in a context of openness, overcoming past problems, democratic dialogue, mutual respect and trust.

All of the above initiatives have a common perspective on education in the Balkans as an enduring force for peace, progress, as well as educational, scientific, and cultural co-operation among peoples. Moreover, they reflect an expectation for economic, social and educational improvement of the populations of developing countries and those undergoing transition. It would not be an exaggeration to say that, under these circumstances, globalization was not perceived as a conflict of civilizations or cultural homogeneity, but as intensification of the inherent heterogeneity and hybridity of cultures (Pashalidis, 2008).

Going a step further, the ideas that could be put forward for the formation of educational policies and practices for the upcoming years could correspond to more initiatives, such as:

- To develop intercultural approaches in the education systems of the Balkan countries
- To strengthen the Balkan networking between educational institutions
- To establish thematic networks of scientific interest in the Balkan countries
- To develop working groups to re-writing the textbooks, without stereotypes and prejudices
- To defuse nationalism in the Balkan countries
- To promote systematically comparative academic information and international research for educational practice.
- To develop initiatives for massive and systematic learning of languages in the Balkan area of Europe, as well as preparation of European Programmes
- To establish networks of educational cooperation through mobility of instructors and trainees and to secure scholarships for studies in Education
- To build a partnership in level of education, science, culture and politics between countries for the benefit of all citizens in south-eastern Europe.

It is of significant priority that educational initiatives developed in the Balkans contribute to the consolidation of educational, scientific and cultural cooperation for the people living in the Balkans. We expect this solidarity to support teachers, student teachers and pupils in order to promptly respond to the challenges and the social and technological changes lie ahead. Moreover, we expect that cooperation will be a perpetual power for lasting peace and progress in the region; in a word, to assist the promotion of values such as reconciliation, acknowledgement, understanding and mutual trust between different cultures and perspectives in the Balkan countries.

References

- Dimitriadou, C., Gakoudi, A. 2014. Developing students' Visual Design Competence through Situated Literacy Practices: The case of the Erasmus IP "P.S.BoWMa". In: *Semiotics and Visual Communication: Concepts and Practices*, p. 224-238. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dimitriadou, C., Efstathiou, M. 2012. Fostering Teachers' Intercultural Competency at School: the Outcomes of a Participatory Action Research Project. In: *Mapping the Broad Field of Multicultural Education Worldwide. Towards the Development of a New Citizen*, p. 296-313. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dimitriadou, C. 2004. Teaching History in Balkan Countries: The 'relativization' of the 'historical truths'. In: *Intercultural Education in the Balkan Countries. Education and Pedagogy in Balkan Countries 4, Balkan Society for Pedagogy and Education*, p. 143-153. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Dimitriadou, C. 2011. Πλαίσιο, ταυτότητα και ετερότητα στην κριτική διδασκαλία: μια μελέτη περίπτωσης από την εκπαίδευση των δασκάλων [Context, identity and otherness in critical teaching: a case study of teacher education]. In: Εκπαίδευση - Κοινωνία - Πολιτική, Τιμητικός τόμος για τον Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη, [*"Education - Society - Politics", Honorary Volume for Ioannis E. Pyrgiotakis*], p. 812-827. Athens: Pedio.

- Dimitriadou, C. 2016. Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα [*New Orientations to Teaching. Responding to the Educational Challenges of 21st Century*]. Athens: Gutenberg.
- Essinger, H. 1991. Interculturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: *Schule in der multikulturellen Geseellschaft*. p. 3-18. Frankfurt a.M. : IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
- Hargraves, A. 1995. « Renewal in the age of paradox ». *Educational Leadership*, nº 52 (7), p. 14-19.
- Hörken, W. 2000. Η ιστορία ως σύγκρουση - η ιστορία ως γειτνίαση. Εξετάζοντας την ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά βιβλία των Βαλκανίων [History as a conflict - history as a neighborhood. Looking at the history of the conflict in the school textbooks of the Balkans]. In: Η Εικόνα του “Άλλου”/ Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών [*The image of the “Other”/Neighbour in School Textbooks of Balkan Countries*]. Conference Proceedings, Thessaloniki, 16-18 October 1998, p. 31-41. Athens : typothito.
- Konstantinidou, E. 2000. Οι αλλαγές στα σχολικά βιβλία Ιστορίας: Πόσο αποτελεσματικές είναι στη «Βελτίωση» της εικόνας του εθνικού άλλου; [The changes in the History school textbooks: How effective are they for the “improvement” of the image of the national other?]. In : Η Εικόνα του “Άλλου”/ Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών [*The image of the “Other”/Neighbour in School Textbooks of Balkan Countries*]. Conference Proceedings, Thessaloniki, 16-18 October 1998, p. 375-376. Athens: typothito.
- Kyriakakis, Y., Michailidou, M. 2005. Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική [The approach of the other: Ideology, methodology and research practice]. In : Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική [*The approach of the other: Ideology, methodology and research practice*], p. 9-26. Athens: Metaixmio.
- Moutsios, S. 2005. Transition and Educational Change in the Balkans: A Cross-National Overview. In : *Quality in Education in the Balkans*, p. 127-134. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Murgescu, M.-L. (2001). Suggestions for the teaching of a Non-Conflictual History. In: *Teaching the History of Southeastern Europe, Southeast European Joint History Project*, p. 81-87. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Pashalidis, G. 2008. Εισαγωγή [Introduction]. In: Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες [*Interculturality, Globalization & Identities*], p. 13-15. Athens: Gutenberg.
- Revithiadou, A., Dimitriadou, C., Tamtelen, E. 2013. The image of the ‘other’ through extra-curricular mother language instruction: The instructors’ views. In: *The Image of the ‘Other’/ the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)*, p. 478-491. Thessaloniki: University of Macedonia Press.
- Roussakis, Y., Matsagouras, E. 2000. Developing Images of a Region through Education: Identity and Otherness in the Mediterranean. In: *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education*, p. 257 - 264. London: CiCe.
- Terzis, N. 2008. *The Balkan Society for Pedagogy and Education (1997-2007). Past and Future*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Xochellis, P.D. 1995. Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων - Προβλήματα και διαπιστώσεις [The survey of school textbooks - Problems and findings]. In: Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών [*School Textbooks of Balkan Countries*], p. 9-14. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Xochellis, P.D. 2000. Εισαγωγή στη θεματική του συνεδρίου [Introduction to the conference thematic]. In: Η Εικόνα του “Άλλου”/ Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών [*The image of the “Other”/Neighbour in School Textbooks of Balkan Countries*]. Conference Proceedings, Thessaloniki, October 16-18 October 1998, p. 27-30. Athens: typothito.

Notes

1. <http://www.diapolis.auth.gr/>

2. The repatriation circle in Greece, however, has been recently completed and the profile of “other” students is currently changing due to the arrival of refugees from Asian and African countries.

3. www.eled.uowm.gr/ip



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Le multilinguisme et l'enseignement de la langue de scolarisation au collège grec

Aikaterini Giannouli

Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce

Université d'Angers, France

Katgiann@hotmail.gr

Résumé

Dans cet article, nous visons à explorer l'enseignement de la langue grecque moderne, comme langue de scolarisation, en tentant de déceler les représentations des enseignants du grec moderne dans des collèges d'Athènes disposant d'une population linguistiquement et culturellement hétérogène. En reconnaissant la nécessité de la valorisation des bagages linguistiques des élèves allophones pour leur intégration scolaire et sociale, cet article s'attache à décrire la place actuelle de la langue maternelle ou d'origine des élèves allophones en classe de grec moderne. La présente analyse de représentations s'appuie sur une partie des résultats d'une enquête plus ample réalisée dans le cadre d'un mémoire de Master 2.

Mots-clés : élèves allophones, langue grecque, représentations, langue maternelle/ langue d'origine, multilinguisme

Multilingualism and language of instruction teaching in the Greek Secondary school

Abstract

In this article, we're aiming to look closely into the teaching of Greek modern, as language of education, while attempting to identify the representations of Greek modern language teachers in secondary schools of Athens having a culturally and linguistically heterogeneous population. Acknowledging the need to emphasize the linguistic background of the allophone students for their educational and social inclusion, the present article is committed to describing the actual status of the students' mother tongue or native language in the Modern Greek class. This analysis of representations is based on part of the results of a broader survey conducted in the framework of a Master 2 dissertation.

Keywords: allophone students, Greek language, representations, mother tongue/ native language, multilingualism

1. Questionnement introductif

La plupart des pays européens constituent un espace linguistique et culturel polymorphe en raison d'une hypermobilité internationale. Les flux migratoires apparus pendant les dernières décennies ont entraîné un éveil social, des réponses

politiques et l'application de mesures qui promeuvent l'apprentissage de la langue du pays d'accueil en tant qu'outil assurant le droit égal à l'éducation. Selon Adami et Leclercq (2012 : 11), l'acquisition de la langue du pays d'accueil constitue « un marqueur fort d'intégration », ce qui justifie les dispositifs spécifiques offerts par les pays de l'Europe durant la dernière décennie.

Depuis l'année 2015, des vagues massives de réfugiés politiques et économiques, obligés de se déplacer à cause des guerres en Syrie, en Irak ou en Afghanistan, inondent quotidiennement la Grèce dans l'espoir de s'y installer pour une courte période avant de se diriger vers d'autres pays européens ayant des ressources économiques plus importantes pour les accueillir. Pourtant, le territoire grec ne constitue pas qu'une étape transitoire. En effet des dizaines de milliers de migrants se retrouvent piégés dans ce pays après la fermeture presque totale de la « route des Balkans ». Les citoyens et l'Etat, en étroite coopération avec plusieurs associations non gouvernementales, luttent pour assurer la satisfaction des besoins vitaux de ces personnes. Si leur hébergement et leur survie sont bien sûr une préoccupation majeure, des programmes d'éducation focalisant sur leur préparation linguistique ont également été annoncés par les Universités grecques en collaboration avec le Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et des Cultes¹.

Dans un contexte complexe et pluridimensionnel caractérisé par la récession économique, la montée des inégalités sociales et une croissance de l'émigration des citoyens grecs, l'État grec, la société et le système éducatif doivent aussi faire face à cette crise migratoire. La complexité de la situation s'accroît car l'école grecque accueille actuellement de plus en plus d'individus porteurs de langues et de cultures différentes, intégrés à différents degrés dans la société grecque et ayant de différents statuts socioéconomiques.

En ce qui a trait au multilinguisme scolaire, nous pouvons constater qu'il est composé d'une part de la variation de la langue nationale, des langues régionales ou des dialectes et des langues minoritaires, et, d'autre part, du capital linguistique des élèves issus de l'immigration. Dans cet article, nous nous focaliserons sur l'enseignement d'une matière capitale, celle de la langue grecque moderne dans les classes ordinaires des établissements secondaires grecs. En effet, cet enseignement conditionne les performances des élèves dans toutes les autres matières scolaires. Selon Chiss (1997 : 63), dans les représentations des apprenants, la langue de l'école peut prendre la forme soit d'une « langue imposée », soit d'une « langue valorisante dans une perspective intégrative ». Les représentations que les élèves ont de la langue d'enseignement sont déterminantes pour leur cursus scolaire et dépendent aussi de l'importance accordée à leur langue d'origine de la part de l'institution éducative et, plus précisément, de l'enseignant.

Il importe de mentionner que l'intérêt académique et les lignes directrices européennes ont conduit à l'introduction de la dimension interculturelle comme intention pédagogique dans les programmes d'étude actuels portant sur l'enseignement du grec moderne au collège². En vue des changements radicaux que la présence des réfugiés suscitera dans un avenir très proche au niveau de l'éducation, cet article vise à répondre, à travers une recherche limitée à un échantillon restreint, à une question essentielle : *Comment, jusqu'à présent, les enseignants de la langue de scolarisation, en l'occurrence du grec moderne, perçoivent et traitent la langue maternelle des élèves allophones*³?

2. Concepts théoriques

2.1. La langue de scolarisation en tant que langue d'intégration

Le point de départ de notre problématique est la présence d'élèves allophones dans plusieurs collèges grecs, dont la langue maternelle ne s'identifie pas à langue de scolarisation. Chiss (1997 : 63) attribue à cette dernière diverses appellations reflétant les différents points de départ utilisés pour désigner cette notion : « langue scolaire », « langue des apprentissages », « langue des disciplines », etc. Verdelhan-Bourgade (2002 : 29) pointe que « c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » ainsi qu'une discipline cadrée et régie par des prescriptions officielles. Les caractéristiques de la langue de scolarisation sont surtout représentées et promues par l'enseignant et le manuel (*ibid.* : 33). D'un côté, l'enseignant est perçu comme le vecteur principal de la langue et des savoirs ou comportements sociaux que la langue de scolarisation implique, puisque les pratiques langagières cultivées par l'enseignant et, plus généralement, par l'école, conditionnent l'accès de l'élève dans le système de scolarisation (*ibid.*). De l'autre, nous ne pouvons pas ignorer le rôle du manuel qui est cité en tant qu'outil représentant le discours et les principes qui régissent la langue de scolarisation (*ibid.*).

Il est à ajouter que, dans un contexte multilingue comme l'école grecque, la toute puissance et la légitimité du grec en tant que langue du pays d'accueil, langue nationale, langue de scolarisation, langue du contrôle et de l'évaluation, impliquent le risque d'ombrager les langues d'origine des élèves issus de l'immigration ou provenant de minorités, ce qui pourrait susciter des conflits linguistiques et culturels. Selon Damanakis (2003 : 91-93), l'absence de politiques éducatives et linguistiques en matière de préservation du bilinguisme (individuel) en Grèce, prouve une politique assimilationniste. En revanche, le soutien et la promotion d'une seule langue au sein de l'école, en combinaison avec la négligence de la langue d'origine, représentent la mise à l'écart du bagage d'instruction de l'individu et bloquent son évolution au plan éducatif (*ibid.* : 95).

Damanakis (2001) pointe que c'est la langue majoritaire qui jouit d'un statut considéré comme supérieur, délicat et pédagogique. Au contraire, les langues des migrants ne jouissent d'aucune « légitimité ni sociale ni symbolique » (Adami, 2011 : 3). Selon le concept de Labov (1976) la situation de contact des langues entraîne chez le locuteur de la variété dominée un sentiment d'insécurité linguistique. Selon la théorie du marché linguistique de Bourdieu (1982), l'existence d'une langue est tributaire de son utilité socio-économique. En ce sens, la théorie du marché linguistique, comparant l'échange économique à l'échange linguistique, met en évidence que les énoncés - en tant que capital linguistique - sont des vecteurs de pouvoir et de prestige qui visent à l'affirmation sociale de l'énonciateur. En d'autres termes, la reconnaissance de l'identité par autrui est essentielle à l'intégration sociale et la compétence linguistique en tant que capital linguistique en langue dominante joue un rôle primordial dans cette direction.

Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue dominante est envisagé par les immigrés dans le cadre d'une volonté d'adaptation et d'évolution sociale même au détriment de leur langue d'origine. De cette façon, la langue devient un instrument indispensable pour l'acceptation sociale et l'intégration d'un individu dans une société et une société d'accueil tout en prenant les dimensions d'une vraie contrainte qui ne permet pas le choix. La réalité se révèle assez exigeante car ce n'est pas la maîtrise de la langue comme un but en soi mais l'acquisition d'un ensemble plus complexe de savoirs et de savoir-faire langagiers ou bien des compétences locales et partielles suffisantes qui arment l'apprenant d'une capacité à réussir dans une variété d'interactions sociales (Adami, 2010 : 44). Nous proposons donc le terme de *langue d'intégration* comme un terme symbolique reflétant cette fonction intégratrice et socialisatrice de la langue du pays d'accueil.

Nous pouvons constater que, dans des situations migratoires, les individus bilingues optent pour l'emploi de la langue dominante en sacrifiant un symbole identitaire, leur langue maternelle, à l'autel de leur évolution ou réussite scolaire, sociale et économique. Selon Gotovos (1997) cette attitude est démontrée par l'histoire des flux migratoires qui aboutissent en général à un unilinguisme centré sur la langue d'accueil. Il est aussi remarquable que la politique de l'école s'inscrit souvent, elle aussi, dans cette logique d'adaptation à la majorité dominante.

2.2. Les apports du bilinguisme

Skourtou (2002 : 3) souligne que la langue première de l'élève allophone ne dispose pas de signifiante pour l'école grecque et subit une négligence complète de la part de l'enseignant alors que c'est elle qui est activée lors de l'acquisition

de nouvelles connaissances. Perregaux (1997 : 132) insiste sur l'existence de recherches mettant en évidence les apports positifs du bilinguisme sur la réflexion de l'individu : les élèves bilingues se familiarisent plus tôt que les monolingues avec l'idée de l'arbitraire du signe et ils maîtrisent plus tôt la langue tout en étant ouverts à d'autres codes linguistiques. En ce sens, Baker (2001 : 234) souligne que des recherches tendent à confirmer un avantage cognitif des personnes bilingues par rapport aux monolingues.

Subséquemment, Cummins (2005) se positionne en faveur de l'enseignement bilingue en prenant appui sur son modèle d'interdépendance des langues et la théorie de la compétence sous-jacente commune. Ces concepts font ressortir que le bilinguisme est loin d'être un handicap et que la compétence linguistique ne se développe pas de façon séparée chez l'individu bilingue, car l'acquisition de compétences en langue première facilite la même acquisition en langue seconde (Cummins, 2005 : 131). L'auteur (2005 : 65) propose vivement « la création de relations additives et coopératives en classe au lieu de relations soustractives et de forçement », étant donné que les bonnes performances des élèves bilingues sont nourries par la valorisation de leurs acquis préalables en langue et en culture.

En prenant en considération toutes ces constatations, nous avons effectué une recherche portant sur l'enseignement du grec en contextes scolaires multilingues.

La recherche

Nous avons choisi comme outil approprié à notre recherche l'entretien semi-directif. Les entretiens ont été réalisés en tête à tête avec 15 enseignants (13 enseignantes et 2 enseignants) dans les établissements suivants : 4^e collège d'Aspropyrgos, 8^e Gymnase d'Athènes, 4^e collège d'Athènes, 2^e collège d'Aspropyrgos, 3^e collège d'Aspropyrgos, 20^e collège d'Aspropyrgos, 1^{er} collège Interculturel d'Athènes⁴, 1^{er} collège d'Acharnes (Menidi), 60^e collège d'Athènes. Les établissements visités se situent donc au centre et à la périphérie d'Athènes (Aspropyrgos et Menidi), dans des quartiers où sont installées un grand nombre de familles de migrants.

Les entretiens se sont déroulés entre le 9/05/2014 et le 26/06/2014 au sein d'établissements secondaires et, plus précisément, dans les bureaux des professeurs de 9 collèges d'Attique. Les enseignants de notre échantillon ne se limitent pas à l'enseignement de la langue grecque moderne car ils s'occupent aussi de l'enseignement d'autres matières dites philologiques comme l'histoire, le grec ancien et la littérature néohellénique dans différentes classes. Leur expérience professionnelle dans les écoles varie, allant de 6 à 25 ans. Parmi les enseignants, deux ont poursuivi des études de Doctorat alors que deux autres ont accompli des

études d'un niveau de Master 2. Chacun de ces enseignants enseigne la langue grecque moderne dans deux classes du collège. De plus, pour ce qui est des langues étrangères, la totalité des enseignants interviewés connaissent la langue anglaise alors qu'un très grand nombre d'entre eux connaissent de 2 à 3 langues étrangères.

En ce qui concerne le contexte didactique de notre recherche, il nous reste à mettre en lumière la composition multiethnique des collèges en question en s'appuyant sur les dires des enseignants.

Dans les collèges du centre-ville, il y a une diversité extrême qui coexiste et qui contient un nombre limité d'élèves grecs. Les nationalités évoquées par les enseignants sont les suivantes : des élèves albanais, géorgiens, bulgares, roumains, russes, polonais, ukrainiens, pakistanais, syriens, égyptiens, nigériens, moldaves, indiens, etc. Pour ce qui est des Gymnases de la périphérie, la population mentionnée est composée d'élèves rapatriés de la Russie ou du Kazakhstan, grecs, albanais, Rom, pakistanais, russes, polonais, turcs, indiens, etc.

La méthodologie de recherche

L'entretien s'est basé sur un ensemble de questions précises mais ouvertes, tout en bénéficiant de la souplesse permise par l'entretien semi-directif. Cette recherche reposant principalement sur une analyse qualitative, n'a pas pour but la quantification et la généralisation des résultats car elle se contente d'un nombre limité de participants. Cependant, des paramètres comme la fréquence, l'insistance et l'extension des réponses des enseignants ont été pris en considération pendant l'analyse des données recueillies.

En dépassant les représentations des acteurs éducatifs, nous fournirons des résultats ayant trait à la perception, au traitement et à la valorisation des bagages linguistiques des élèves allophones pendant l'enseignement de la langue. Étant donné que les représentations des enseignants sont, de façon générale, le fil conducteur de leurs comportements, leur étude nous permet de porter un regard transversal sur leurs démarches, la gestion et l'observation des publics scolaires linguistiquement hétérogènes ayant droit à un enseignement qui réponde à leurs besoins éducatifs fondamentaux. En outre, les représentations conditionnent nos actes en créant, de cette façon, un pont avec la réalité : « les représentations (des langues, de l'apprentissage) génèrent des pratiques sociales ou individuelles, qui entraînent à leur tour des représentations, et le cycle se perpétue à l'infini » (Auger, 2008 : 191). Il est à souligner que nous profitons du double rôle des enseignants, qui font partie de l'acte éducatif, d'un côté en tant que gérants de l'enseignement et, de l'autre, en tant qu'observateurs de leurs propres élèves.

Résultats

Après avoir précisé la méthodologie et les modalités déterminantes pour notre recherche, il importe de présenter, de façon organisée à l'aide d'axes de sous-axes supplémentaires, les résultats émanant de cette recherche. Dans cet article nous démontrons les tendances dominantes mais parfois contradictoires qui caractérisent les représentations des enseignants en citant des exemples indicatifs tirés des entretiens. Afin de délimiter la place de la langue maternelle en classe de langue de scolarisation, nous examinons les paramètres suivants : le degré de connaissance de la langue maternelle par les élèves allophones, son emploi dans la classe de langue et son influence sur la langue de scolarisation.

2.3. La connaissance de la langue maternelle

La connaissance de la langue maternelle par les élèves allophones demeure en réalité un élément inconnu et inaccessible pour les enseignants. Ce manque d'informations détaillées et précises sur ce point transforme le champ de la langue maternelle en objet d'hypothèses.

La méconnaissance de la langue maternelle et de la langue grecque

Tout d'abord, les enseignants interviewés croient que les langues maternelles sont acquises à différents niveaux par les élèves allophones. Pourtant, selon une opinion largement exprimée, les élèves allophones sont loin de maîtriser leur langue maternelle, et il en va de même pour la langue grecque : « Ils sont en confusion, ils sont en général analphabètes dans les deux langues », « Ils ne maîtrisent ni le grec ni leur langue maternelle ».

Selon les enseignants, à part les éléments qui caractérisent en général les compétences linguistiques de tous les adolescents, comme par exemple l'usage démesuré de la technologie et la communication limitée et superficielle, le manque de maîtrise de la langue grecque par les élèves allophones est aussi aggravé par l'utilisation d'une autre langue à la maison. La faiblesse en langue maternelle est régulièrement traduite par sa pratique inévitable réduite à un niveau empirique au sein de la famille : « Ils utilisent l'autre langue comme moyen de communication avec leur milieu familial qui ne maîtrise pas le grec et même cela ils ne le font pas bien, ils le reconnaissent ».

Certains enseignants considèrent que la méconnaissance de ces deux langues de référence, la langue de scolarisation et la langue maternelle, génère une situation de non-appartenance chez les élèves qui pèse sur leur psychologie et les

déstabilise : « Quand ils vont en Albanie en été les autres se moquent d’eux, parce qu’ils ne parlent pas correctement leur langue et ils sont étrangers ici et là-bas. Eux-mêmes ils se sentent très mal, c’est-à-dire, ça les presse », « Concernant leur langue maternelle les adolescents connaissent 500 mots, les mots quotidiens. Par conséquent, ils ne maîtrisent ni le grec ni leur langue maternelle ».

Les enseignants apparaissent comme des observateurs sensibles qui associent cette déficience linguistique à des sentiments d’insécurité et à une faible estime de soi de leurs élèves.

La connaissance du grec

Malgré tout, selon les dires des interviewés, les élèves allophones de seconde génération connaissent un peu mieux la langue grecque que leur langue maternelle. Selon quelques enseignants, la langue ne s’apprend qu’au sein de l’institution scolaire et les familles migrantes sont obligées de pratiquer cette langue : « Non je ne crois pas qu’ils soient meilleurs dans leur langue parce que je considère que *la langue s’apprend à l’école* ».

Les enseignants signalent aussi que la communication entre adolescents se déroule en grec et ils ajoutent avec une connotation positive que les élèves allophones répondent à leurs parents en grec alors que leurs parents restent attachés à leur langue maternelle en s’adressant à leurs enfants : « La mère leur parle en albanais et eux, ils répondent en grec. Cela les aide en grec ».

Étant donné que les compétences des élèves allophones dans les deux langues sont déséquilibrées, les enseignants se révèlent méfiants envers la capacité des élèves allophones à écrire dans leur langue ainsi qu’envers la maîtrise de leur langue maternelle au niveau morphosyntaxique.

Des cas à part : les Albanais, les rapatriés, les Rom et les Polonais

Certains exemples concrets reviennent avec insistance lors des entretiens. L’exemple concret des Albanais est répétitivement présenté de la même façon lors des entretiens. Plus particulièrement, selon les représentations des interviewés, les élèves albanais ont une meilleure connaissance du grec que de leur propre langue, ils sont ambitieux et mieux intégrés que les autres allophones et se caractérisent souvent par une réussite scolaire égale ou plus élevée que celle des élèves grecs : « Les Albanais et les Grecs étudient et sont ambitieux », « Les élèves albanais viennent de très bonnes familles avec des objectifs très précis : l’école, les cours. Les parents disent : Tu dois devenir une personne honnête dans la société [...] ».

Ils ont des principes qui me rappellent les principes grecs. Ils ont des familles plus structurées que les autres allophones et des divorces rares ».

Certains enseignants traduisent cette maîtrise de la langue grecque par l'absence de la langue maternelle à la maison. Quelques interviewés considèrent qu'un grand besoin d'intégration a amené les Albanais au rejet de leur langue maternelle au sein de la famille : « Peut-être les Albanais, puisqu'ils voulaient s'intégrer à la société grecque, ils ne parlaient pas beaucoup l'albanais à la maison ».

Les exemples concrets des rapatriés et des Rom reviennent également dans le discours des enseignants - car ils sont aux antipodes des Albanais - considérés par les interviewés comme à l'écart de la société grecque. Leurs mauvais résultats scolaires et leur connaissance déficiente de la langue grecque sont aussi souvent signalés par les enseignants qui soulignent que les rapatriés de Russie sont animés de convictions nationalistes qui ne leur permettent pas de s'adonner à la pratique de la langue grecque. Qui plus est, les Rom, eux non plus, n'optent pas pour cette pratique car ils entendent sauvegarder leur propre identité : « Peut-être les Albanais, puisqu'ils voulaient s'intégrer à la société grecque, ils ne parlaient pas beaucoup l'albanais à la maison, tandis que les Pondiotes de la Russie disent qu'ils sont surtout Russes et Pondiotes et pratiquent peu le grec. Ils sont nationalistes tandis que les Albanais ne le sont pas de façon si forte. Le degré de volonté joue un rôle majeur dans l'intégration. Les Rom aussi je ne les vois pas s'intégrer, ils veulent garder leur propre identité ».

Certains enseignants mettent l'accent sur le cas spécial des Polonais en tant que peuple qui cherche à protéger son patrimoine linguistique et culturel en entretenant des liens soudés avec sa tradition. Pour cette raison, les élèves Polonais suivent aussi des cours à l'école polonaise, selon les enseignants. Deux représentations contradictoires régissent le cas des élèves Polonais mais leur culture est dans les deux cas reconnue par les enseignants. Dans une réponse, nous pouvons constater que la culture des Polonais, le maintien de leur langue et la fréquentation de l'école polonaise sont perçues comme des facteurs inhibiteurs à l'apprentissage de la langue grecque par les élèves polonais : « Les Albanais sont prompts à s'intégrer et à être assimilés. Par contre, les Polonais qui portent une culture en tant que peuple, ont un très grand problème avec la langue grecque ».

De plus, selon certains enseignants, les Polonais, contrairement aux Albanais, n'envisagent pas la Grèce comme une nouvelle patrie et, ainsi, ne cherchent pas à développer leur compétence en langue grecque : « Il y a du soutien, ils vont à l'école polonaise. Ils ne sont pas prêts à travailler comme les Albanais qui veulent rester en Grèce pour toujours ».

Une considération à l’opposé de la précédente est aussi manifestée lors des entretiens : le maintien de la culture des Polonais est vu en tant qu’avantage les poussant à s’investir dans l’éducation et, par extension, dans l’apprentissage de leur propre langue et de la langue grecque : « Les Polonais sont disciplinés et manifestent un grand enthousiasme d’apprendre à la fois le grec et le polonais ».

L’enseignement parallèle du grec et de la langue maternelle

Sur ce point, il serait judicieux de mettre en relief que certains enseignants ont proposé l’enseignement systématique de la langue maternelle des élèves allophones en parallèle avec des cours de soutien en langue grecque. Ce positionnement en faveur du développement de la langue maternelle est fondé sur deux arguments. D’abord, l’absence de politique migratoire de la part de l’État grec a amené les élèves allophones à une situation d’ignorance linguistique que nous avons précédemment expliquée. Le fait que les élèves issus de l’immigration n’aient pas la possibilité de bien maîtriser au moins une langue est, selon certains enseignants, une situation fort alarmante et scandaleuse à laquelle les instances éducatives nationales et internationales doivent impérativement remédier. Ensuite, l’enseignement parallèle des deux langues est proposé par un autre enseignant au profit de l’amélioration de la connaissance de la langue grecque. Les élèves pourraient, selon cette perspective, prendre conscience des équivalences entre les deux langues afin d’atteindre le but ultime de progresser en langue grecque.

2.4. Emploi de la langue maternelle

L’emploi de la langue maternelle en classe de langue parvient à mettre en évidence le rapport direct entre les enseignants et la voix des élèves allophones dans une classe homogénéisée sous l’égide de la langue de scolarisation. Est-ce qu’ils valorisent l’expression en langue maternelle qui s’identifie à la langue d’appartenance en reconnaissant ce besoin instinctif de l’identité ?

Les facteurs freinant la langue maternelle

Selon une idée largement exprimée par les enseignants interrogés, l’utilisation de la langue maternelle par les élèves allophones n’est qu’un phénomène qui se produit rarement en classe. Les raisons évoquées par les enseignants afin d’interpréter cette faible fréquence sont diverses. Une raison primordiale citée par certains enseignants est que les élèves allophones de deuxième génération, étant nés en Grèce, communiquent d’habitude avec leurs camarades en grec. D’autres facteurs rarement évoqués comme renforçant ce silence en langue maternelle

sont les suivants : le fort besoin d'intégration ressenti par les élèves allophones, la dévalorisation de cette langue par le système éducatif grec : « Je pense que ces enfants ont un très grand besoin d'intégration et de toute manière l'école grecque n'encourage pas la langue maternelle ».

Un autre motif qui sape la présence de la langue maternelle est tout simplement l'interdiction de son emploi qui est directement avouée avec ferveur par plusieurs enseignants : « Non, je l'ai interdit parce que je ne connais pas le russe ».

Pourquoi l'interdire ?

Il importe d'ajouter que la plupart des enseignants sont vivement opposés à l'emploi de la langue maternelle, évoquant plusieurs arguments justifiant cette opposition. Une idée consensuelle ressort des entretiens (mise à part une réponse) : la langue maternelle, servant à faire circuler des commentaires négatifs, des anecdotes vulgaires, des insultes envers les camarades lors d'une dispute ou envers les enseignants, est présentée comme une « langue inaccessible » par les enseignants : « Non, je ne l'autorise pas parce que tu [l'enseignant] ne peux pas contrôler ce qui se passe, ce qu'ils [les élèves] disent ».

De plus, le recours à la langue maternelle, non seulement dans la classe de langue mais plus généralement dans le milieu scolaire, nuit à l'apprentissage de la langue grecque à laquelle les élèves doivent être ouverts : « Il faut particulièrement les encourager à parler la langue grecque parce qu'on est à l'école grecque et on enseigne la langue grecque », « Non, je ne le permets pas pour aider à l'apprentissage de la langue grecque », « C'est son droit de l'utiliser. Cependant, il ne faut pas dans le milieu scolaire ; pendant le cours ou pendant la récréation avec ses camarades, sinon il ne sera pas ouvert à la langue grecque ».

Derrière l'interdiction de l'emploi de la langue maternelle en classe de langue se cache aussi l'idée que la pratique d'une langue inconnue par la majorité n'est pas polie et qu'elle entrave la coopération entre les membres du groupe-classe en transgressant à des règles élémentaires de comportement social : « Quand on est un groupe de personnes qui coopèrent, on ne peut pas employer une autre langue. Cette remarque a été faite à des Rom aussi [...] Cela a à faire avec des règles de comportement ».

Un pont de communication dans des cas spéciaux

Certes, dans quelques réponses assez limitées, nous constatons aussi une idée positive à l'encontre des précédentes, favorable à l'utilisation de la langue maternelle pour des buts d'explication du cours entre les élèves qui parlent la même

langue dans la classe. De cette façon, l'emploi de la langue maternelle peut assurer la compréhension et faciliter le déroulement du cours : « Je dis quelque chose et un élève l'explique à son camarade en russe ». Une enseignante favorise ce recours comme une solution satisfaisant des besoins pratiques : « Pour l'explication d'un mot, pour des simples instructions, par exemple, dis à ton camarade que demain c'est un jour férié, nous n'avons pas cours ».

Il sert aussi de pont de communication en répondant au besoin primordial du nouvellement arrivé de s'intégrer dans la société scolaire en s'entretenant avec ses camarades : « Quelquefois quand tu as un adolescent qui est en Grèce depuis peu et un autre camarade qui a la même langue maternelle, le premier peut demander son aide, même le professeur la demandera du fait qu'il ne peut pas communiquer avec l'adolescent ».

Un intérêt pour les langues maternelles

Les dires d'un nombre très limité des enseignants témoignent de tentatives de valorisation de la langue maternelle s'appuyant sur la manifestation d'un intérêt pour des mots issus des langues maternelles des élèves (à l'occasion de projets sur la cuisine internationale ou les jeux du monde dans le cadre de la matière de la langue grecque moderne). Les interviewés remarquent une réaction plutôt timide et réservée de la part de leurs élèves : « Au début ils étaient hésitants mais moi je les ai encouragés ».

Selon une réponse, une enseignante qui ne permet pas l'emploi de la langue maternelle dans sa classe entend valoriser l'altérité et démontrer les rapports entre les langues par le biais de tels projets. Ces activités sont évoquées dans une autre réponse en tant que moyen de révéler le statut égal de toute langue : « Moi je cherche à demander comment on prononce un mot dans leur langue pour qu'ils comprennent que toutes les langues sont égales, et que tout simplement par hasard ici on parle grec ». Finalement, lors d'un seul entretien, a été exprimée une attitude d'autorisation absolue de la langue maternelle.

2.5 L'influence de la langue maternelle

Les considérations exprimées quant à l'influence exercée par la connaissance de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue grecque sont diverses et nous permettent de découvrir les regards convergents ou divergents des enseignants sur les rapports entre langue maternelle et langue de scolarisation.

Aucune influence

Les enseignants avouent ne pas avoir de connaissance sur ce sujet. L'opinion largement exprimée porte sur l'absence d'impact entre les deux langues. La plupart des réponses adoptant cet avis se caractérisent par une incertitude et par des arguments pauvres, vagues ou inexistants. Soit ils laissent cette opinion sans aucune justification, soit ils essaient de la justifier en faisant appel à leurs lectures ou à leur expérience dans la classe prouvant que les bilingues n'affrontent pas de difficultés : « Je ne pense pas que cela influence, je n'ai pas constaté de difficultés, plusieurs enfants sont bilingues », « Le fait qu'ils connaissent une autre langue, je ne pense pas que cela influence ».

Influence positive

Selon certains enseignants, la langue maternelle est un atout enrichissant pour l'individu et permet de mieux saisir le fonctionnement de la langue grecque : « C'est comme si leur esprit était un puits qui accepte de l'eau de plusieurs sources ». Selon une autre réponse, « bien connaître la langue maternelle donne accès à la compréhension d'une deuxième ou troisième langue ».

Une autre condition est ajoutée par un autre enseignant qui soutient que l'influence exercée dépend des similitudes et des équivalences entre la langue maternelle et la langue grecque. À titre indicatif, la langue pontique est citée en tant que facteur favorisant l'apprentissage de la langue grecque grâce à des analogies que les élèves assimilent facilement.

Influence négative

Selon un avis rarement exprimé par les enseignants, l'écoute fréquente et l'usage d'une autre langue que le grec à la maison pourraient générer une sorte de confusion. « Les élèves allophones ne maîtrisent pas leur langue maternelle et, par conséquent, ils ne subissent pas de confusion en grec ». Une sorte d'hésitation est éprouvée par les enseignants qui expriment l'idée que la connaissance de la langue maternelle pèse sur la langue de scolarisation, mise à part une seule réponse qui est affirmée avec certitude.

L'idée que la langue maternelle nuit à la langue grecque est exprimée une seule fois avec certitude par une enseignante. Plus précisément, il est cité que la pratique de la langue maternelle dans la maison façonne le vécu des adolescents, ce qui aggrave les difficultés d'apprentissage de la langue grecque malgré leurs grands efforts.

Conclusion

Face au défi éventuel de la scolarisation des enfants de réfugiés en Grèce, nous constatons que les enseignants de grec au collège se révèlent déjà familiarisés avec la population allophone puisqu'ils interagissent quotidiennement avec un public extrêmement hétérogène. L'étude des représentations des enseignants de la langue grecque a démontré le besoin d'une formation supplémentaire de ces derniers en ce qui concerne la question de l'éducation interculturelle et plurilingue et les problèmes liés à l'altérité.

Même si les langues d'origine sont reconnues par les acteurs éducatifs, on constate dans leur propos, une tendance à former des portraits stéréotypiques et surgénéralisés fondés sur la catégorisation nationale. Qui plus est, même si la langue d'origine est perçue, dans certains cas, en tant que marque d'appartenance de l'individu, ou même considérée comme utile ou intéressante, l'accent est mis sur la langue de scolarisation comme s'il s'agissait d'une variété supérieure. L'embarras qui transparait lors de la plupart des réponses portant sur l'interaction des langues a révélé une réticence et une idée confuse de la contribution de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue de scolarisation. La pratique d'interdiction de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de grec esquisse un rapport concurrentiel entre les langues et ne valorise pas les bagages linguistiques des élèves. Une sensibilisation autour de l'égalité et de la valeur existentielle de toute langue est remarquée, mais elle reste principalement théorique et limitée à des actes d'enseignement fragmentaires. Ainsi, le passage à l'acte requiert une formation plus spécialisée, prise en charge par l'État, qui puisse cultiver une plus grande autoréflexivité chez les enseignants des publics hétérogènes. Le but ultime serait d'apprendre à tirer profit du plurilinguisme scolaire en tant que richesse.

La classe de langue implique par sa nature la découverte de la langue, de sa propre culture et de celle de l'Autre et incite la communication et l'expression de ses expériences plus que les autres disciplines. L'enseignant doit guider la classe de façon à démontrer la diversité en tant qu'avantage :

L'enseignant se trouve objectivement placé (donc qu'il le veuille ou non qu'il le sache ou pas) en position d'organisateur de l'hétérogénéité, de fabricant des convergences, d'accoucheur de consensus, de conducteur des négociations [...] Une classe hétérogène est toujours plus riche qu'une autre, pleine d'initiatives antagonistes qu'il s'agit de coordonner, d'articuler (Abdallah Pretceille, Porcher, 1996 : 26-27).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. Éducation et communication interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Adami, H., 2010. L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In : L. Cadet, J.G. ; J.M. Mangiante. (Dir.), *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, p.39-53. Bruxelles : P.I.E Peter Lang.
- Adami, H. 2011. « Parcours migratoires et intégration langagière ». In : J.M. Mangiante (Dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, p.1-22. Artois presses université.
- Adami, H., Leclercq, V. 2012. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du Septentrion.
- Auger, N. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In : J.L. Chiss (Dir.), *Immigration, école et didactique du français*, p.187- 205. Paris : Didier.
- Baker, C. 2001. *Introduction au bilinguisme et à l'éducation bilingue*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Chiss, J.-L. 1997. Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones ». In : D. Bouzon-Fradet et J.L. Chiss (Dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration école et immigration*, p. 56-76. Paris : Éditions Nathan.
- Cummins, J. 2005. *Identités en négociation : éducation pour renforcement dans une société diversifiée*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Damanakis, M. 2001. « Langue et immigration ». Portail de la langue grecque. http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide /thema_b6/index.html [en grec].
- Damanakis, M. 2003. *L'éducation des élèves rapatriés et étrangers en Grèce : Une approche interculturelle*. Athènes : Gutenberg [en grec].
- Gotovos, A.-E. 1997. « Continuité linguistique et limitation éducative : l'exemple de la diaspora grecque en Allemagne ». Portail de la langue grecque. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/B1/01.html [en grec].
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de minuit.
- Perregaux, C. 1997. L'entrée dans l'écrit des jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. In : D. Bouzon-Fradet, J.L. Chiss (Dir.). 1997. *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration école et immigration*, p. 125-141. Paris : Éditions Nathan.
- Skourtou, E. 2002. « Elèves bilingues à l'école grecque ». *Sciences d'éducation*, 2002, p.11-20. <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf> [en grec].
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presse Universitaires de France.

Notes

1. <http://www.lesvosnews.net/articles/news-categories/ekpaideysi/omofono-psifisma-ek-taktis-synodoy-prytaneon-sti-mylilini-gia> [Consulté le 2 Avril].
2. Deux objectifs indicatifs démontrant la dimension interculturelle du programme sont les suivants : l'appréciation de l'importance de la langue en tant que porteur de la culture de tout peuple, le respect de la langue maternelle ou première des élèves étrangers ou rapatriés etc. École électronique manuels interactifs, Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes [en grec] <http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGYM-A112> [Consulté le 15/04/2016].

3. Nous qualifions, de façon générale, les élèves d'« allophones » pour entendre qu'une autre langue que le grec est parlée à la maison. Dans le présent contexte didactique, nous ne pouvons pas employer la qualification « bilingues », même si, bien évidemment, certains d'entre eux le sont, car nous rencontrons aussi des élèves nouvellement arrivés.

4. Les « écoles interculturelles » sont des écoles publiques qui appliquent les mêmes programmes d'études que les autres écoles en Grèce « tout en s'adaptant aux besoins des jeunes ayant des particularités éducatives, sociales ou culturelles ». Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, document disponible sur : <http://www.minedu.gov.gr/> [Consulté le 10/04/2016].



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Les Albanais et l'Autre : à la croisée des cultures française et albanaise

Drita Brahimi

Université de Shkodër, Albanie
brahimidrita@yahoo.com

Lorena Dedja

Université de Tirana, Albanie
lorenadedja@yahoo.com

Résumé

Cet article porte sur certains aspects des apports de la pensée et de la culture française en Albanie ainsi que des échanges et des rapports interculturels entre la France et l'Albanie. L'absorption de la pensée française critique et esthétique dans ses étapes évolutives à travers les écrits des auteurs albanais constitue la première piste de notre étude. De l'autre côté, le regard des Français, qu'il s'agisse d'écrivains ou de poètes, de voyageurs ou de diplomates est une source inépuisable pour connaître l'Autre mais aussi nous-mêmes. Les traductions du français en albanais et celles de l'albanais en français sont un autre indice de cette croisée de cultures, indépendamment des périodes historiques évoquées. Enfin, nous analysons cette réussite extraordinaire qu'est l'écriture de l'Autre dans sa langue d'acquisition comme si elle était sa langue maternelle/langue d'origine.

Mots-clés : littérature, échanges interculturels, langue de l'Autre, francophonie

The Albanians and the Other : a crossroad for French and Albanian cultures)

Abstract

This article deals with certain aspects of French culture and thought contribution in Albania and exchanges and intercultural relations between France and Albania. The absorption of French critic and aesthetic thought in its evolutionary stages through Albanian authors' writings constitutes the first aspect of our study. On the other hand, the view of French people, such as writers or poets, travelers or diplomats, is an inexhaustible source for knowing the Other but also ourselves. Translations from French into Albanian and those from Albanian into French also show this crossroad of cultures, despite the evoked historical periods. Finally, we analyze the extraordinary success of writing on the Other in its language of acquisition as if it were his mother tongue / origin language.

Keywords: literature, intercultural exchanges, language of the Other, francophony

La littérature, comme les autres formes de l'expression de la pensée, est le produit d'une époque, d'un pays, d'une civilisation. Elle est le produit d'un concours de circonstances, mais aussi d'influences. Les nombreuses recherches en littérature comparée en sont la preuve. Parmi les influences qu'a subies la littérature albanaise, celles de la France et de sa littérature sont nombreuses et multiples. Elles font suite à la formation de l'élite intellectuelle albanaise à l'esprit français. Comme partout en Europe, ce sont les idées des Lumières et de la Révolution française de 1789 qui ont eu un écho très puissant dans les idées et la littérature. La Renaissance albanaise, vaste mouvement national politique, culturel, philosophique et littéraire, qui s'étend des années trente du XIX^e siècle jusqu'à 1912, a été fortement inspirée de ces idées et les a mises au service de ses idéaux. Les influences des Lumières françaises sur la Renaissance albanaise ont été relevées et mises en évidence à plusieurs reprises. Nous allons juste rappeler Sami Frashëri (fin connaisseur de la langue française) qui rédigea en français son œuvre majeure, *Albanie - Ce qu'elle était, ce qu'elle est et ce qu'il adviendra d'elle*, laquelle est devenue le manifeste de la Renaissance albanaise.

Le critique Koço Bihiku constate dans son *Histoire de la littérature albanaise* (Bihiku, 1980 : 40-41) que dans la formation intellectuelle et spirituelle de Naim Frashëri (autre poète de la Renaissance albanaise), les œuvres des auteurs français du siècle des Lumières jouèrent un rôle important. Leurs idées se reflétèrent dans la création politique de ce grand poète de la Renaissance albanaise. C'est ainsi qu'il exprimait son admiration et sa sympathie pour les philosophes qui ont préparé la Révolution française de 1789 :

La pauvre Europe à l'époque

Allait de mal en pis

Elle attendait Rousseau et Voltaire

Pour la tirer de son engourdissement! (Frashëri, 1953 : 53)

Le chercheur Masar Stavileci relève notamment le fait que « Les conseils prodigués par les écrivains et penseurs de la Renaissance albanaise rappellent ceux de Voltaire, Rousseau, Diderot ou Montesquieu pour qui « les réflexions sur la société et l'enseignement donné au peuple lui apprirent ce que c'est et ce qui signifie « peuple » ; [...] ils lui permirent de prendre conscience de sa force ; ils lui donnèrent la force de son esprit pour recouvrer ses droits perdus depuis si longtemps ! » (Stavileci, 1999 : 308).

Cette lecture approfondie des idées des Lumières françaises témoigne d'une maîtrise parfaite du français de la part des écrivains et idéologues albanais de la fin du XIX^e siècle. Mais le français a été utilisé même comme langue d'expression. Pashko

Vasa a rédigé son premier roman intitulé *Barda de Témal*, publié à Paris en 1890, en français, inspiré des idées humanistes et pacifistes des auteurs français, comme il l'a fait de certaines de ses œuvres politiques et historiques, notamment *Esquisse historique sur le Monténégro d'après les traditions de l'Albanie* (Constantinople, 1872), *La vérité sur l'Albanie et les Albanais* (Paris, 1879). Grâce à sa connaissance profonde de la langue française, Mithat Frashëri a publié en français ses œuvres, telles que : *L'affaire de l'Épire* (1915), *La population de l'Épire* (1915), *Les Albanais chez eux et à l'étranger* (1919), afin d'éveiller la conscience de l'Occident sur la formation d'un Etat indépendant, devenue déjà une urgence. Faik Konitza, écrivain, journaliste, essayiste, traducteur, critique littéraire et encyclopédiste, le grand maître des lettres albanaises, à travers son article intitulé *La question albanaise*, écrit dans un français impeccable, ne manque pas de critiquer le gouvernement de l'époque (celui d'Ismail Qemali) et fait appel au réveil de la conscience albanaise pour sauver son pays de la désintégration (le Traité de Londres en 1913). Comme Luan Starova, écrivain et diplomate albanais de Macédoine, dans son ouvrage *Faik Konitza et Guillaume Apollinaire. Une amitié européenne*, l'affirme : « L'Albanais déraciné y fait du français sa langue d'usage, celle qui lui permettra de donner sa pleine mesure. Sur le modèle du français, il jettera les bases d'une langue albanaise autonome et unifiée, dotée d'un alphabet définitif et susceptible de donner naissance à une véritable littérature. » (Starova, 1998 : 49). Formé à l'école de la critique impressionniste française de Charles Baudelaire, Paul Valéry et Jules le Maître, Konitza s'illustra aussi dans la critique littéraire, ainsi que comme essayiste, inspiré de Montaigne, de Voltaire et de Diderot.

Lasgush Poradeci, un autre poète illustre, doit beaucoup à la lecture des grands poètes symbolistes français, Verlaine, Mallarmé, Rimbaud, Valéry, lesquels contribuèrent fortement à sa formation littéraire et esthétique.

Les critiques² ont décelé de bonne heure l'influence de Maupassant et de Proust sur les nouvelles d'Ernest Koliqi, *Hija e maleve (L'ombre des montagnes)*, *Tregtar flamujsh (Marchand de drapeaux)*. De Maupassant, Ernest Koliqi emprunta la méthode naturaliste, de Proust il apprit à pénétrer profondément dans le drame intime de la vie et de la mort, à faire des analyses psychologiques sans se référer aux termes psychologiques. Tandis que sa création lyrique semble être inspirée du symboliste Mallarmé, dans son œuvre *Pasqyrat e Narçizit (Les miroirs de Narcisse)*.

L'auteur déclare que la littérature albanaise des années trente porte le sceau du symbolisme : « La naissance du récit albanais, qui exigeait des descriptions vivantes, une peinture et une analyse des états d'âme des personnages, une variété de mots, devait adapter un nouveau style à une nouvelle thématique et surtout à un nouveau goût des lecteurs. L'adjectif triompha. Des courants plus modernes affluèrent dans

notre littérature. Le passage à cette phase stylistique dota l'albanais d'une habileté qui lui permet d'affronter les arguments les plus difficiles. » (Koliqi, 1963 : 32).

Il faut d'ailleurs noter que ces auteurs non seulement ont lu et se sont inspirés des œuvres et des auteurs les plus influents de la littérature française, mais ils ont aussi été d'excellents traducteurs et des critiques qui ont souhaité les présenter aux lecteurs albanais. C'est ce qui explique le foisonnement des textes de Baudelaire, Mallarmé, Verlaine, traduits en albanais, publiés dans des périodiques, ainsi que des études critiques sur leurs œuvres.

Par ailleurs, il faut remarquer que l'influence de la littérature française sur les lettres albanaises a été très importante surtout avant l'avènement du communisme en Albanie, tandis que, après 1944, la lecture de nombre d'auteurs français a été interdite et la traduction de certains autres a été soumise à des choix à caractère idéologique.

Après les années 1990, des écrivains albanais font du français leur langue d'expression, comme c'est le cas de Bessa Myftiu, mais aussi de Luan Rama, ou encore Tedi Papavrami, qui contribuent ainsi à faire connaître l'Albanie en France. Bessa Myftiu a écrit l'essentiel de ses romans directement en français qu'elle considère comme la langue où elle peut s'exprimer sans aucune contrainte, avant de les publier, des années plus tard, en albanais. Elle considère l'écriture dans la langue de l'Autre comme une libération ; l'écriture en français l'a aidé à alléger le style, mais aussi à se sentir plus originale. Par ailleurs, elle adresse d'abord ses romans à un public étranger, qu'elle souhaite sensibiliser à la réalité albanaise, à qui elle veut faire découvrir son pays, plutôt qu'aux Albanais, qui les connaissent déjà.

Mais, ce ne sont pas seulement les Albanais qui ont vu chez les Français un Autre qu'ils ont pris pour modèle, sans l'imiter aveuglément.

Les Français aussi, des écrivains ou des poètes, des voyageurs ou des diplomates, ont jeté sur l'Albanie et les Albanais, sur cet Autre lointain, quasi exotique, un regard curieux, souvent rempli d'admiration. Les contacts culturels des Français avec l'Albanie et les Albanais remontent au XVI^e siècle. Ainsi, Guillelmus Adae, un archevêque franco-dominicain, est déjà connu pour son rapport qu'il envoya au roi de France en 1332. Il fut parmi les premiers à souligner l'originalité de la langue albanaise et à déclarer que la langue albanaise est composée de lettres de l'alphabet latin. Peu de siècles après, beaucoup d'auteurs français ont rendu hommage aux faits héroïques de la figure légendaire nationale d'Albanie, Scanderbeg. Rappelons ici Pierre de Ronsard avec son *Sonnet sur Scanderbeg* (1621), Voltaire avec son œuvre *De Scanderbeg* (1756), Léon Charpentier, *Fêtes de fleurs pour le héros national*

(1910), etc. Th. A. D'Aubigné, en 1616, dans *Tragiques*, loue Scanderbeg, « qui livra des combats que chacun les peut lire et nul ne les peut croire » (D'Aubigné, 1857 : 307-308).

L'œuvre d'Auguste Dozon intitulée *Manuel de la langue albanaise ou chkype* (1878), de par son caractère multidimensionnel, est considérée comme l'une des meilleures œuvres albanologiques écrites par des étrangers pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle. Dozon est parmi les français qui écrivent dans la langue de l'Autre. La première partie de l'œuvre comprend des contes, des poésies, des distiques, des chansons d'amour, des proverbes recueillis dans différentes régions de l'Albanie. Force est de noter qu'il dote son œuvre de sources folkloriques, ethnologiques riches en références scientifiques, ce qui témoigne de sa conception philologique moderne, pour passer ensuite aux problèmes de langue. On ne peut par ailleurs qu'admirer la contribution inestimable de Dozon dans la collecte et la publication de la prose et de la poésie albanaise, des proverbes, du rituel et de la cérémonie de fiançailles et de mariage. Il est question de 24 contes écrits en albanais, lesquels seront publiés en français en 1881 dans son œuvre intitulée *Contes albanais*. Dans les contes qu'il a recueillis, nous rencontrons des éléments mythologiques, des jeunes filles qui se marient avec le Soleil, la Lune ou bien des « personnages anthropomorphes et zoomorphes » (Hoxha, 2015 : 55) qui cohabitent. De pair avec les personnages réels avec ou sans identité, coexistent aussi des figures tels que le lion, le dragon, l'ours, le serpent, le coq et le pou, ou bien des personnages ou des objets fantastiques, tels que la plus Belle fille du Monde, le Satan et la caisse fantastique, qui entrent en contact avec les ancêtres. De ce fait, cette fusion constitue la texture fantastique déjà connue du conte populaire albanais. Les chansons d'amour se caractérisent par une riche fantaisie et une dynamique de l'expression profonde de l'amour pour l'amante. Il est très intéressant d'observer l'utilisation des métaphores, telles que « gazelle de forêt », « gazelle des champs », « gazelle de montagne », pomme, oiseau, étoile, orange, etc.

Dozon est parmi les premiers à déclarer que la poésie populaire se divise en poésie héroïque ou épique et en poésie fictionnelle ou lyrique. « Il estime que la matière folklorique n'est pas seulement une réalité ou pratique de langue, mais une matière où les chercheurs pourront trouver l'esprit albanais, ou une peinture de la vie sociale. » (Hoxha, 2015 : 55). Selon Dozon, la jeune fille est la plus chanceuse, ce qui visiblement marque l'unicité de l'esprit albanais. Ses témoignages intéressants sur la cérémonie de fiançailles et de mariage s'ajoutent au caractère multidimensionnel de son œuvre qui sans aucun doute est un trésor précieux du patrimoine ethnologique, linguistique, culturel et national rapporté par un étranger, par l'Autre. Ainsi Dozon fournit-il aux philologues, aux ethnologues, aux albanologues

une contribution précieuse à l'étude de la langue, de la littérature et de la culture albanaise.

Une autre personnalité, l'auteur de *Bibliographie albanaise*, Emile Legrand, est parmi ceux qui ont jeté les fondements de la bibliographie scientifique albanaise. *Bibliographie albanaise* est une œuvre posthume de l'auteur. Elle est composée d'œuvres de différents domaines, écrites pour les Albanais et l'Albanie, que ce soit par des auteurs albanais ou des auteurs étrangers. Ce qui frappe dans cette œuvre, c'est l'exactitude scientifique, enrichie d'indications d'auteurs, de librairies, d'éditeurs, de bibliothèques et d'individus qui possèdent ces œuvres.

Pour résumer, nous nous référons à une anthologie intitulée *Livre d'or d'auteurs français sur les Albanais*, dans laquelle le chercheur Fotaq Andrea recense cent quarante auteurs français qui témoignent, par leur plume, « de la vertu de l'Albanais à travers les siècles, de sa dignité, fierté et noblesse d'âme, reflétant en outre sa misère, sa douleur et son sort tragique. Les échos de l'histoire, la barbarie des temps et les fièvres de la survie se font sentir dans l'ensemble du volume, où brille, dans toute sa force, l'esprit flamboyant et inébranlable d'un peuple parmi les plus anciens des Balkans. Bien des figures majeures des Belles Lettres françaises, Montaigne, Ronsard et Voltaire, Chateaubriand, Hugo et Dumas, Lamartine et Nerval, le prix Nobel Mistral et Apollinaire, Justin Godart et Yourcenar, à côté de tant d'autres noms aussi célèbres, présidés par Maurice Druon, usent ici leur verve pour plaider sa cause de liberté et d'indépendance, se félicitant de son courage et de ses hauts faits³ ».

L'Autre peut être connu par la traduction. La traduction, servant de vecteur interculturel, a été et demeure une fenêtre qui donne sur l'identité de l'Autre et sur Nous-mêmes.

Christiane Montécot a été une traductrice très intéressée par la culture albanaise et qui a beaucoup contribué à faire connaître la littérature albanaise en France et partout dans le monde francophone. Les œuvres qu'elle a traduites sont des œuvres où les auteurs abordent des thèmes à caractère social et politique, offrant une conception contemporaine des problèmes de la vie en Albanie ainsi qu'une approche du présent et du passé du peuple albanais. Ayant le don de choisir les œuvres et leur contenu, elle a réussi à offrir au lecteur français de très bonnes traductions, grâce à la bonne trouvaille des formes et des structures grammaticales et stylistiques et à l'adaptation correcte des mots et des tournures albanaïses au contexte linguistique et littéraire du français. Par ailleurs, sa contribution dans le domaine de la traduction marque un pas en avant non seulement pour la littérature mais aussi pour la linguistique albanaise.

Une question pourrait être posée tout naturellement : comment est-ce possible qu'une Française qui ne soit pas fréquemment venue en Albanie soit capable de traduire d'une manière si attirante, si naturelle et si précise ? Cela découlerait peut-être de sa passion, de sa sensibilité, de sa détermination et de son esprit inventif, à quoi il faut ajouter son souci d'utiliser les nouveautés du monde littéraire concernant le contenu et le style. Grâce à ses connaissances approfondies en langue albanaise, Christiane Montécot transmet des messages originaux au lecteur tout en accordant au mot une valeur poétique expressive. En outre, la pensée et les sentiments délicats des personnages se dévoilent par le biais d'un vocabulaire riche en mots qui appartiennent aux différents registres de langue. Cette fameuse traductrice est capable d'adapter ses choix sociolinguistiques au contexte dans lequel agissent les personnages de divers genres littéraires, tels que la poésie, le roman, le théâtre, etc.

Pour terminer, nous voudrions apporter un exemple de ce que veut dire pour Christiane *Traduire l'œuvre de l'Autre*.

« Je dois traduire, avec une kyrielle d'expressions proverbiales, tout un assortiment de langue verte. *Avaler du savon en guise de beurre* revient à se faire rouler dans la farine, *manger le ventre d'autrui* à lui casser les pieds, voire les couilles, de même que *faire tourner l'échappement* vous change en moulin à paroles ; *cigarette, conversation, chacun puise dans son pochon* renvoie l'individu à soi et laisse la collectivité à Dieu. On voit passer des femmes qui, n'étant que de la *graine de djinn*, vous sèment à coup sûr la panique *au harem*, et des culs, des cafetières et des abattis dont aucun lexicographe albanaise n'admet l'existence à ce jour. [...] Les emprunts tendent leurs pièges habituels. [...] Nous passons un certain temps à lever des ambiguïtés ou à rectifier des erreurs criantes. J'ai le plaisir de vérifier un principe adopté au bord du désespoir : en cas de divergence avec le dictionnaire, il faut faire confiance à l'intrigue. Si tel personnage prononce, dans tel contexte, des paroles parfaitement incongrues, c'est qu'il existe un sens dont le dictionnaire ne rend pas compte. À moi de trouver les interlocuteurs qui sauront lever le voile⁴ ».

Jusuf Vrioni est un autre traducteur qui traduit de l'albanais en français, un étranger qui traduit de sa langue maternelle vers la langue de l'Autre. Il s'agit « d'un grand traducteur qui, pendant dix ans, est resté anonyme pour le public français, malgré les critiques très positives à son égard dans les milieux littéraires parisiens⁵. » Alain Bosquet a considéré sa traduction « une traduction exceptionnellement réussie⁶ ». Contrairement à Christiane Montécot, l'albanais Jusuf Vrioni est bilingue en français (en plus de l'italien et de l'anglais), ce qui lui permet de traduire relativement plus aisément. Issu d'une des familles les plus riches et les plus nobles d'Albanie, il a vécu en France et a parlé français avec sa gouvernante

dès l'âge de 2 ans. Dès 1963, la publication du *Général de l'armée morte*, traduit par ce grand traducteur, fait de Kadaré un écrivain de renommée internationale. Et pendant une trentaine d'années, il devient le traducteur personnel des œuvres de Kadaré. Après un calvaire de tortures dans la prison de Tirana, sous le régime communiste, il retrouve son énergie pour devenir un excellent traducteur des œuvres d'Enver Hodja. Le secret de son excellence consiste dans son talent et sa patience pour reprendre la version traduite. Vrioni avoue même : « Pour le *Général*, j'ai repassé plusieurs fois. Il arrive que je passe trois fois, c'est à dire que la seconde copie est envoyée aux presses avec quelques corrections à la main⁷ ».

Quant à la francisation du texte, lorsqu'il y a un mot de couleur locale, Vrioni accepte qu'il existe des différences de culture énormes entre les deux pays et il essaie, autant que possible, de ne pas le dénaturer. Selon lui, un albanais peut saluer une femme qu'il estime en l'appelant *burrëneshtë*, or ce mot est formé sur *burrë*, qui veut dire « homme ». Comment faire entrer un Français dans cet univers où le plus beau compliment que l'on puisse faire à une femme, c'est de la comparer à un homme⁸ ? Comme il l'exprime lui-même, ce sont aussi sa formation et la lecture de grands auteurs français contemporains et classiques qui l'ont influencé de manière subconsciente, renforcés par son don de traducteur.

Le sujet des échanges entre les Albanais et l'Autre, en l'occurrence la France et les Français, est très vaste et inépuisable. Nous nous sommes efforcées d'évoquer dans cet article quelques noms parmi des dizaines et des centaines d'autres qui ont jeté, pour reprendre le mot de Luan Rama, « des ponts⁹ » entre les deux pays et les deux peuples.

Bibliographie

- Bihiku, K. 1980, *Koço. Histoire de la littérature albanaise*, Tirana : Éditions « 8 Nëntori ».
- D'Aubigné, Th.-A. 1857. *Les Tragiques*, Nouvelle édition, revue et annotée par Ludovic Lalanne, (consulté en ligne).
- Dozon, A. 1878. *Manuel de la langue albanaise ou chkye*, Paris.
- Dozon, A. 1881, *Contes albanais*. Paris.
- Frashëri, N. 1953. *Histori e Skënderbeut*, Tiranë.
- Hoxha, F.. 2015. *Dijetarë francezë për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare*. Shkodër.
- Koliqi, E. 1963. *Pasqyrat e Narziçit*, Rome.
- Kulla, N., Thomollari, D. 2006, *Poetë të mëdhenj në letërsinë shqiptare*, Plejad, Tiranë.
- Stavileci, M., 1999. « Albanie, la Renaissance manquée », *Hermès, La Revue* 1999/1, n° 23-24, p. 305-309. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-1-page-305.htm>. [consulté le 20 janvier 2019].
- Starova, L., 1998, *Faïk Konitza et Guillaume Apollinaire. Une Amitié européenne*, Paris : Esprit des Péninsules. [En ligne] : <https://archive.org/stream/lestragiques00aubiuoft#page/n5/mode/2up>[consulté le 20 janvier 2019].

Notes

1. *Evrop' e shkret' atëherë
Ishte për djall' e për lumë,
Pritte Ruson' e Volterë,
Ta xgjuanin ng'ajy gjumë.*

2. Vangjel Koça cité par : Ndrëçim Kulla, Dritan Thomollari, *Poetë të mëdhenj në letërsinë shqiptare*, Plejad, Tiranë, p. 178.

3. Préface de l'ouvrage, publié en ligne sur : Zemra shqiptare, le 25.02.2012, [consulté le 20.01.2017]. http://www.zemrashqiptare.net/news/id_26593/cid_13/Fotaq-Andrea:-Livredor-dauteurs-fran%C3%A7ais-sur-les-Albanais.html

4. <http://www.sildav.org/eurodram/bibliotheque-christiane-montecot> [consulté le 20.01.2017].

5. *Horizons francophones*, Des Balkans au Caucase, Organisation Internationale de la Francophonie, 2010, p. 64.

6. Cité également dans *Horizons francophones*, 2010, p. 64.

7. *Traducteurs au travail*, Propos recueillis par Jacquelin Carnaus, Christiane Montécot, Michel Volkovitch, http://www.translitterature.fr/media/article_82.pdf [consulté le 20.01.2017].

8. Ibid.

9. Dans son ouvrage *Ponts entre deux rives*, l'écrivain, le journaliste, le diplomate albanais Luan Rama retrace la longue histoire des relations franco-albanaises depuis 1272 jusqu'à nos jours, à travers des témoignages des liens d'amitié entre les deux pays au fil des siècles.



Γλωσσική σύγκρουση ή/και συνέργεια; (σχέσεις ελληνικής και αλβανικής, 1814-1914)

Doris Kyriazis

Université Aristote de Thessalonique, Grèce

kyrdoris@lit.auth.gr

Conflit ou/et synergie linguistique ? (Relations entre le grec et l'albanais, 1814-1914)

Résumé

Le parcours pour construire les états-nations aux Balkans qui signifiait, inévitablement, la délimitation des territoires, fut accompagné par des « polémiques » sur le plan linguistique. L'autre langue devient, d'ores et déjà l'autre nation. Tracer les frontières linguistiques ne fut jamais une affaire facile et cela est confirmé non seulement par tout ce qui s'est passé dans cette région au 19^e siècle, mais aussi, par la fragmentation territoriale et linguistique plus récente, après 1990, de l'ex-Yougoslavie. Cet exposé, le précurseur d'une étude plus élargie, met l'accent sur des textes des érudits parlant le grec originaire des nations avoisinantes, et plus particulièrement, sur le paradigme albanais qui, souvent, évolue en parallèle avec les Balkans. Le matériel recueilli couvre un siècle, exactement, (1814-1914) et provient de témoignages authentiques - documents dont l'étude pose une série de questions et problématiques. Pour des raisons pratiques, nous allons diviser cette période en trois phases, la phase *pré-nationale*, la phase *nationale* et la phase *transitoire intermédiaire*; il faut noter que leurs limites ne sont pas clairement définies ni coïncident avec les phases respectives d'autres langues des Balkans.

Mots-clés : conflits linguistiques, synergies linguistiques aux Balkans

Language conflict or/and complicity? (relations between Greek and Albanian, 1814-1914)

Abstract

The progress towards the foundation of the Balkan nation states, which inevitably spurred territorial delimitation, was also accompanied by 'battles' in the linguistic field. The notion of the 'other' in linguistic terms now reflects the idea of belonging to another nation. The events that shaped the history of the Balkan region in the 19th century as well as the linguistic and territorial disintegration of former Yugoslavia in the 90s prove that the determination of linguistic boundaries was a work driven by conflicting dynamics. This paper, as a precursor to a broader study, concentrates on texts written by Greek educated scholars from neighboring nations

of Greece. More precisely, the research focuses on the Albanian paradigm which often follows a parallel trajectory with the rest of the Balkans. The material under examination covers the period of a 100 years (1814-1914) and comes from original testimonies-documents, the study of which triggers a series of questions and issues. For practical purposes, the period will be divided in the following three phases: *the pre-national*, *the national* and *the transitional intermediate*. It should be noted that the limits of these phases are not clearly defined and they don't necessarily coincide with the respective phases for the rest of the Balkan languages.

Keywords: linguistic conflicts and linguistic synergies in the Balkans

Εισαγωγή

Η εικόνα του γλωσσικά άλλου στα Βαλκάνια διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τις ιστορικές συνθήκες (βλ. προ-εθνικά και εθνικά Βαλκάνια) και αντικατοπτρίζεται σε διάφορα γραπτά κείμενα, αλλά και στον προφορικό λόγο των απλών ανθρώπων (βλ. Κοντοσόπουλος, 2004, Tellalova, 1996, κ.ά.). Τον γλωσσικά άλλο Βαλκάνιο θα τον βρούμε και σε χιουμοριστικά κείμενα, είτε πρόκειται για αλλόγλωσσες διαλέκτους (βλ. εφημ. Ιωαννίνων «Καραβίδα», 1873)¹ είτε για διαλέκτους και ιδιώματα της ίδιας, κατά βάση, γλώσσας (βλ. «Η Βαβυλωνία» του Δ. Βυζαντίου, 1836)².

Το ζήτημα με τον γλωσσικά άλλο περιπλέκεται όταν μιλάμε για πολύγλωσσα άτομα και πολύγλωσσες κοινωνίες, όπως ήταν σε πολλές περιπτώσεις εκείνες της προεθνικής φάσης των Βαλκανίων (Mazower, 2002: 102-103). Πώς ορίζεται όμως ο γλωσσικά άλλος, όταν ένα άτομο ή μια κοινότητα μιλάει πολλές γλώσσες; Υπάρχει γλωσσικά άλλος εντός ενός δι-/πολύγλωσσου ατόμου; Διατηρεί ο όρος αυτός το ίδιο ειδικό βάρος διαχρονικά;

Αναφερόμενη στην αυτοκρατορία των Αψβούργων, η Στασινοπούλου (2005: 17) παρατηρεί ότι «Ο συνδυασμός δύο ή και περισσότερων γλωσσών αποτελούσε πραγματικότητα, τουλάχιστον στις πόλεις της τεράστιας επικράτειας, ενώ παντού βέβαια υπήρχε και η παράλληλη χρήση πολλών διαλέκτων και κοινωνιολέκτων μέσα σε μια γλώσσα, φαινόμενο πολύ πιο έντονο πριν την κανονικοποίηση των ευρωπαϊκών εθνικών γλωσσών». Παρόμοιες καταστάσεις εντοπίζονται και στο πλαίσιο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας

Οι επιμέρους κοινές της Βαλκανικής, που κατά κανόνα βασίστηκαν και διαμορφώθηκαν πάνω στη λαϊκή γλώσσα, αναδείχτηκαν σε εθνικές γλώσσες μέσα από τη διαπάλη με δυνάμεις και παράγοντες που παρεμπόδιζαν τη διαδικασία αυτή.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η ίδρυση των εθνικών κρατών (nation states) ως απόρροια της διάλυσης των πολυεθνοτικών αυτοκρατοριών, όπως ήταν η Αυστροουγγρική και η Οθωμανική, συνοδεύτηκε από τη μεταβολή της

χρηστικής/ λειτουργικής πολυγλωσσίας σε συμβολική/κατασκευαστική ταυτοτήτων μονογλωσσία³. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα πολύγλωσσα άτομα μετατράπηκαν απότομα σε μονόγλωσσα. Σημαίνει ότι άλλαξαν οι συσχετισμοί και οι συμβολισμοί των γλωσσών. Για το λόγο αυτό, οι διεργασίες εθνικής και κρατικής συγκρότησης καθώς και της διαμόρφωσης ταυτοτήτων στα Βαλκάνια του 19^{ου} αιώνα είναι ανάγκη να εξετάζονται σε όλες τις, συχνά αντιφατικές, εκφάνσεις τους.

Η πορεία προς την ίδρυση εθνικών κρατών στα Βαλκάνια, που συνεπαγόταν αναπόφευκτα και την εδαφική οριοθέτησή τους, συνοδεύτηκε και από «μάχες» στο γλωσσικό πεδίο. Ο γλωσσικά άλλος γίνεται πλέον και εθνικά άλλος. Η χάραξη γλωσσικών συνόρων δεν ήταν εύκολη υπόθεση κι αυτό επιβεβαιώνεται όχι μόνο από τα όσα συνέβησαν στην περιοχή αυτή κατά τον 19^ο αιώνα αλλά κι από την πρόσφατη, μετά το 1990, εποχή, με τον εδαφικό και γλωσσικό κατακερματισμό της πρώην Γιουγκοσλαβίας (Bugarski, 2011).

Στην εργασία αυτή, πρόδρομη μορφή μιας ευρύτερης μελέτης, εστιάζω σε κείμενα ελληνομαθών λογίων από τις γειτονικές με τους Έλληνες εθνότητες, και ειδικότερα στο αλβανικό παράδειγμα, το οποίο κινείται συχνά σε παράλληλη πορεία με άλλα βαλκανικά⁴. Το συγκεντρωμένο υλικό καλύπτει έναν ακριβώς αιώνα (1814-1914) και προέρχεται από αυθεντικές μαρτυρίες-ντοκουμέντα, η μελέτη των οποίων εγείρει μια σειρά από ερωτήματα και ζητήματα.

Για λόγους πρακτικούς θα διαιρέσουμε την περίοδο αυτή σε τρεις φάσεις, την προ-εθνική, την εθνική και την ενδιάμεση μεταβατική, με την επισήμανση ότι τα όριά τους δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα, ούτε και συμπίπτουν με τις αντίστοιχες φάσεις άλλων γλωσσών της Βαλκανικής⁵.

Προ-εθνική φάση⁶

Όταν, στα μέσα της δεύτερης δεκαετίας του 19^{ου} αι., ο ιατρός και λόγιος Ε. Μεξικός⁷ έγραφε μια γραμματική της αλβανικής, που σήμερα θεωρείται χαμένη (Lloshi, 2012: 44), δεν γνωρίζουμε αν το βιβλίο του αυτό συνοδευόταν από πρόλογο παρόμοιο με εκείνον της Μακεδονοβλαχικής Γραμματικής του Μιχαήλ Μποϊατζή (1813). Στον πρόλογο του Μποϊατζή είναι ξεκάθαρη η αντίδραση προς τους απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς ελλήνων λογίων (Ν. Δούκας) σχετικά με τις γλώσσες άλλων εθνοτικών ομάδων της Βαλκανικής, όπως οι Βλάχοι. Οι αρχαϊστές της εποχής (Βλ. Δούκα) είναι κατά κανόνα απορριπτικοί σε σχέση με τις γλώσσες αυτές, ενώ οι οπαδοί της ζωντανής λαϊκής γλώσσας φαίνεται να δείχνουν ενδιαφέρον για την ύπαρξή τους (Βλ. επιστολή Α. Κοραή προς Α. Βασιλείου⁸, του 1809)⁹.

Πάντως, το 1814, όταν μετάφραζε από τα γαλλικά στα ελληνικά τα «Ήθη Ισραηλιτών...», ο ελληνομαθής Ε. Μεξικός (ή Μέξης) σημείωνε στον πρόλογό του πως «... βλέπων την εκ τούτου [του βιβλίου] μεγάλην ωφέλειαν, δεν εψήφισα ούτε κόπους εις την μετάφρασιν, ούτε έξοδα εις την τύπωσιν. Κατά τον πάροντα μάλιστα καιρόν, επειδή ευτυχώς εις τα Σχολεία της Ελλάδος παραδίδεται η Ιστορία, καλόν είναι δις της Εβδομάδος να αναγινώσκωσιν εις τους μαθητάς οι Διδάσκαλοι εν είδει Κατηχήσεως εν Κεφάλαιον του Βιβλίου τούτου...» (Μεξικός 1814). Τι εννοούσε όμως τότε με Ελλάδα, όταν δεν υπήρχε ακόμη συγκροτημένο νεοελληνικό κράτος; Θα συμπεριλάμβανε, φαίνεται, κατά τη συνήθεια της προ-εθνικής περιόδου, και πληθυσμούς αλλόγλωσσους αλλά ομόθρησκους.

Ο Detrez (2013: 59) παρατηρεί ότι «the position of the Greek language in pre-nationalist Balkan society was somewhat comparable to that of French in France during the *Ancien Régime*. French society consisted of manifold regional (ethnic) cultures with their own languages and *patois* in the countryside and an urban elite speaking another, politically and culturally more prestigious language - literary French”. Σε άλλο σημείο (2013: 58) τονίζει ότι “the use of Greek as the ‘universal’ language of reason and progress (like French in Western Europe) had no ethnic implications”.

Πρόκειται για μια πολυδιάστατη και σύνθετη εποχή, που επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις, αφού, για παράδειγμα, ο Μεξικός θα μεταφράσει την ΚΔ στην αλβανική και την ίδια στιγμή θα συμμετάσχει στην Ελληνική Επανάσταση. Με ποιο όραμα όμως;

Τη χρονιά που πέθανε ο Μεξικός (1820) έρχεται στη ζωή ο Ευθύμιος Μήτκος, εμβληματική προσωπικότητα, του οποίου η πνευματική πορεία είναι αρκετά διαφωτιστική σε ό,τι αφορά την πρόσληψη και πορεία των γλωσσοπολιτισμικών σχέσεων Αλβανών και Ελλήνων (Μήτκου, 2014: 142-155). Γεννιέται και μεγαλώνει στην Κοριτσά, όπου η ελληνόγλωσση παιδεία και η ορθοδοξία είχαν μακρά παράδοση. Σε ηλικία 23 ετών, «επί της [αν]οικοδομής του ελληνικού σχολείου» της πόλης του, γράφει ένα επίγραμμα με τους εξής στίχους:

«Χαρρήτε, τέκνα Κορυτσάς, απόγον’ είσθ’ Ελλήνων, // ανδρών, σοφίαν θαυμαστών, λαμπρών και περιφήμων. // Σας κράζει στάδιον λαμπρόν, κ’ ομού προθυμηθείτε, // εις την παιδείαν Έλληνας προγόνους μιμηθείτε. // Παράδειγμα προγονικόν, τον ζήλον προς παιδείαν, // ομού και την λαμπράν αυτών τιμήν και ευτυχίαν. // Με πόσον ζήλον η πατρίς, εις παν προσηλωμένη, // τα φώτα της μητρός αυτής Ελλάδος αναμένει;»

Ένα χρόνο μετά (1844) ο νεαρός Μήτκος κρατάει εκτενείς σημειώσεις από το έργο του Κοραή, οι οποίες έχουν διασωθεί στα κατάλοιπά του.

Είναι η χρονιά που ένας άλλος συμπατριώτης του, ο Ναούμ Βεκιλχάρτζι, ξενιτεμένος στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, συντάσσει το πρώτο αλβανικό αλφαβητάριο, χρησιμοποιώντας δικό του πρωτότυπο αλφάβητο και προβάλλοντας την ανάγκη καλλιέργειας της αλβανικής. Σε «Εγκύκλιο επιστολή προς όλους τους πλουσίους και πεπαιδευμένους ορθοδόξους Αλβανούς» (1846) τονίζει ο Βεκιλχάρτζι ότι «όσα δε έθνη έμειναν εις την αμάθειαν, ομοιάζουσιν απλώς τους δούλους εργαζόμενα καθεκάστην υπέρ της ευημερίας των πεπολιτευμένων ή των ισχυροτέρων, τα οποία τότε μόνον θέλουσιν εξαχθή από τον επονείδιστον της αθλιότητός των κατάστασιν, όταν αρχίσωσι να καλλιεργώσι την εθνικήν αυτών γλώσσαν· τούτο όμως δεν αποκτάται άλλως, ειμή διά των ειδικών εθνικών γραμμάτων» (Pepo, Maslev, 1961: 202). Βρισκόμαστε στις απαρχές του αλβανικού εθνικού κινήματος (Xholi, 2007), το οποίο θα χρειαστεί κάποιες δεκαετίες για να ωριμάσει. Οι λόγοι αυτής της καθυστέρησης σχετίζονται με τον εξισλαμισμό μεγάλου μέρους του αλβανικού πληθυσμού αλλά και με τις προσδοκίες που δημιούργησε στους Αλβανούς η Ελληνική Επανάσταση και η συνακόλουθη ίδρυση του νεοελληνικού κράτους.

Ενδιάμεση φάση

«... κι αν είναι άλλη η φυλή μας, κι αν μιλάμε εμείς τη γλώσσα μας, στη γλώσσα τους γράφουμε και μαθαίνουμε τις επιστήμες» (J. Vreto, αλβανός λόγιος).

Τριάντα πέντε έτη μετά το μακρινό 1843, όταν εκδοθεί η λαογραφική συλλογή «Αλβανική Μέλισσα» (Μήτκος, 1878), ο συγγραφέας της, όπως θα δούμε, εξακολουθεί να θαυμάζει την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, αλλά είναι πλέον φλογερός υποστηρικτής και του αιτήματος για την ανάδειξη και προώθηση της μητρικής του γλώσσας, της αλβανικής. Μέχρι τη διατύπωση του αιτήματος αυτού εμφανίζονται κι άλλοι, ενδιάμεσοι σταθμοί, από τους οποίους θα ξεχωρίζαμε μια επιστολή της Δημογεροντίας Κοριτσάς προς τον υπουργό Παιδείας της Ελλάδας, γραμμένη στις 15 Σεπτεμβρίου 1860.

Προς το επί της παιδείας σεβαστόν Β. Ελληνικόν Υπουργείον.

Κύριε Υπουργέ,

Το Αλβανικόν έθνος ταυτίζον εαυτό πάντοτε με το Ελληνικόν και ουδέποτε αποχωρίζον την καταγωγήν αυτού εκείνης των Ελλήνων, αείποτε εθεώρησε μέσον ασφαλές προς την πρόοδον και τον πολιτισμόν την σπουδήν και εκμάθησιν της Ελληνικής γλώσσης, νεωτέρας τε και αρχαίας. Διά τούτο πανταχού της Αλβανίας κατά το μάλλον και ήττον διδάσκειται και

σπουδάζεται η αρχαία Ελληνική γλώσσα, το πλείστον παρά διδασκάλων Ελλήνων εκπαιδευθέντων εις τα της Ελλάδος γυμνάσια και πανεπιστήμια. Και η κοινότης

ημών οργώσα προς την σπουδὴν, ἐξ ἧς μόνῃς ἡ πρόοδος καὶ ὁ πολιτισμὸς παντός τύπου, προ χρόνων διατηρεῖ Ἑλλ. καὶ ἀλληλοδιδασκτικὸν σχολεῖον, προς ἐκπαίδευσιν τῆς νεολαίας. Τελευταίον δὲ εὑρύστησε καὶ Παρθεναγωγεῖον μετακαλεσομένη διδασκάλαν ἐκ τοῦ ἐν Αῠθῆναις ἱεροῦ καταστήματος τῆς Φιλεκπαιδευτικῆς εταιρίας προς ἐκπαίδευσιν καὶ τοῦ θήλεως γένους.

Συντηρούσα τα ἐκπαιδευτικὰ ταῦτα καταστήματα ἡ κοινότης ἡμῶν ἰδία αὐτῆς δαπάνη, καὶ τῆ συνδρομῆ τῶν ἐν Αἰγύπτῳ τῆς πατρίδος τέκνων, θεωρεῖ ἀνάγκας καὶ τὴν σύστασιν Βιβλιοθήκης προς ταχυτέραν καὶ τελειότεραν πρόοδον τῆς νεολαίας.

Διὰ τὸν ἱερὸν λοιπὸν τούτον σκοπὸν ἀποτείνεται, Κύριε ὑπουργέ, ἐν ὀνόματι τῆς φιλανθρωπίας καὶ ἐθνικότητος, προς τὸ ἐπὶ τῆς παιδείας Βασιλικὸν Ἑλλ. Ὑπουργεῖον, ἐξαιτουμένη ἵνα ἐκ τῶν περισσευόντων ἐν ταῖς Βιβλιοθήκαις τῆς Ἑλλάδος Βιβλίων συνδράμητε τὴν Βιβλιοθήκην τῆς πόλεώς μας δι' ἀποστολῆς βιβλίων, οἷα τὸ Ὑπουργεῖον ἐγκρίνη καὶ ἀποφασίσῃ· ἐν τῇ μεγάλῃ δὲ ἡμῶν ευγνωμοσύνη θέλομεν καταβάλλει ὅλας ἡμῶν τὰς προσπάθειας, ὅπως διὰ τῶν φώτων καὶ τῆς προόδου φανώμεν ἄξιοι τῶν ευεργετημάτων καὶ τῆς προσδοκίας πάσης Ἑλληνικῆς καρδίας.

Ἀποστέλλοντες τὴν παρούσαν ἰκετικὴν ἡμῶν ἀναφορὰν προς ἡμᾶς διὰ τοῦ ἐν Θεσσαλονίκῃ ἡμετέρου πατριώτου Κυρίου Μιχαὴλ Δ. Ἰωάννου παρακαλούμεν, Κύριε ὑπουργέ, νὰ εὐαρεσηθῆτε, κατὰ τὴν ἀπόφασίν σας, νὰ συνεννοηθῆτε μετ' αὐτοῦ.

Δεχθῆτε τὰς διαβεβαιώσεις τῆς βαθυτάτης υποκλίσεώς μας, καὶ ἐπιτρέψατε ἡμῖν νὰ υποσημειωθώμεν.

Ἐν Κοριτσᾷ τῆς Ἀλβανίας τῇ 15 Ἰουλίου 1860.

Ὑμέτεροι δούλοι ὀλοπρόθυμοι ἡ ἐπιτροπὴ τῆς Κοινότητος. Ἀναστάσιος Γεωρ. Μάνος, Νικ. Ζωγράφος, Ε. Μήτσος, Ευθύμιος Ζάλλης, Χ. Γώδης.

Ἄν ἐστιάσουμε σὲ κάποια σημεία τῆς ἐπιστολῆς, παρατηρούμε ὅτι οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ νιώθουν νὰ ἔχουν μιὰ διττὴ ταυτότητα (Τὸ Ἀλβανικὸν ἔθνος ταυτίζον εαυτὸ πάντοτε με τὸ Ἑλληνικὸν καὶ οὐδέποτε ἀποχωρίζον τὴν καταγωγὴν αὐτοῦ ἐκείνης τῶν Ἑλλήνων...), γι αὐτὸ καὶ δὲν εἶναι καθόλου παράξενο ποὺ ζητοῦν βιβλία γιὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς ἐλληνικῆς. Παρότι οἱ μαρτυρίες τῆς ἐποχῆς ἀναφέρουν τὴν ἀλβανικὴ ὡς τὴν κυρίαρχη (μητρικὴ) γλῶσσα τῶν κατοίκων τῆς πόλης¹⁰, ἡ ἐλληνικὴ ἐξακολουθεῖ νὰ κατέχει τὴ θέση ποὺ εἶχε ἀπὸ αἰῶνες καταλάβει. Ἡ ἐπιστολὴ πάντως γράφεται «ἐν Κοριτσᾷ Ἀλβανίας», ὅπου ὁ ἀναδυόμενος ἀλβανισμὸς ἀναπτύσσεται ἀρμονικὰ καὶ δημιουργικὰ σὲ ἓνα κλίμα πηγαίου καὶ ἐρμηνεύσιμου ἱστορικὰ φιλελληνισμοῦ.

Στὴν ἰδία κατεύθυνση κινεῖται καὶ ὁ λόγιος Γιάννης Βρέτος (Jani Vreto), ἀπόφοιτος τῆς Ζωσιμαίας σχολῆς, ποὺ μεταφράζει ἀλβανικὰ τὴ γραμματικὴ τῆς ὁμιλουμένης

ελληνικής (Βρέτος 1866). Στον πρόλογο του έργου του εξηγεί τους λόγους γιατί οι Αλβανοί πρέπει να μαθαίνουν την ελληνική: «Προκειμένου να αποκτήσουμε γνώσεις εμείς και τα παιδιά μας, η γλώσσα μας δεν είναι γλώσσα της επιστήμης, ούτε και συγγράμματα διαθέτει» (σ. 10), και προτρέπει τους ομογενείς του να μάθουν την ελληνική, διότι «σ’ αυτήν βρίσκονται οι ρίζες της επιστήμης, και είναι ευκολότερο για μας να τη μιλάμε και να τη μαθαίνουμε. Με τους Έλληνες είμαστε γείτονες, αναμειγμένοι, και συναναστρεφόμαστε μαζί τους καθημερινά. Σε συνήθειες, χαρακτήρα, ενδυμασία είμαστε ίδιοι, οι Χριστιανοί μοιραζόμαστε και την ίδια πίστη. Και τα αδέρφια μας οι Αλβανοί μουσουλμάνοι γράφουν περισσότερο στην ελληνική (γραικική). Με άλλα λόγια λεγόμαστε κλωνάρι των Ελλήνων· κι αν είναι άλλη η φυλή μας, κι αν μιλάμε εμείς τη γλώσσα μας, στη γλώσσα τους γράφουμε και μαθαίνουμε τις επιστήμες.» (σ. 11).

και κλείνει το βιβλίο του με τον εξής χαρακτηριστικό τρόπο:

«Είθε τούτο το μικρόν και ατελές να εκέντα την φιλοτιμίαν των Ομογενών, όπως εισάξωσι πάντα τα μέσα και τέλεια προς εκμάθησιν και εξοικίωσιν γλώσσης, ην ανέκαθεν εθεωρήσαμεν και θεωρούμεν ως ημετέραν, και ήτις ομολογείται βασιλίσ των γλωσσών εννοείται δε ουχί άλλη ή η ΕΛΛΗΝΙΚΗ¹¹.»

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο η επιστολή της Δημογεροντίας Κοριτσάς όσο και το σκεπτικό του Βρέτο αντικατοπτρίζουν μια κατάσταση όπου αφενός έχει αρχίσει να εδραιώνεται η αντίληψη περί ξεχωριστού έθνους την Αλβανών και αφετέρου η ελληνική εξακολουθεί να κατέχει σημαντική θέση στην παιδεία και την καθημερινότητά τους.

Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο «πάντρεμα» της δυναμικής που οδήγησε στην ανάδυση των Αλβανών ως ξεχωριστού έθνους και της ανάγκης εξασφάλισης συμμάχων με κοινές ιστορικές ρίζες (βλ. πελασγική θεωρία). Η επινόηση και επίκληση στενής συγγένειας με τους Έλληνες ήταν μια βολική λύση αφού έτσι αμβλυνόταν και η πίεση που δέχονταν οι Αλβανοί από την ελληνική «Μεγάλη Ιδέα».

Απ’ αυτή την άποψη, τα δεδομένα μας δεν συνάδουν πλήρως με τη διαπίστωση ότι «Όσο οι γλωσσικές πρακτικές δεν συνδέονταν με τη συνειδητή αποδοχή υπερτοπικής ταυτότητας υπήρχε ευρεία κοινωνική αποδοχή της χρήσης μη μητρικών γλωσσών» (Στασινοπούλου, 2005: 17). Εδώ, παρά το ότι οι Αλβανοί παρουσιάζονται ως ξεχωριστή εθνοτική ομάδα, άρα έχει αρχίσει να διαμορφώνεται μια υπερτοπική ταυτότητα, είναι έκδηλη η προσπάθεια να τονιστεί η στενή και ιδιαίτερη σχέση τους με τους Έλληνες, η οποία, βέβαια, δικαιολογεί και το ειδικό status της ελληνικής.

Η «προνομακή» αυτή θέση της ελληνικής υποστηρίζεται και από τον Ε. Μήτκο, αφού, όπως γράφει, «...τοιαῦται λέξεις [οι δάνειες] εἶναι ὄλως ξέναί καὶ ἄσχετοι μὲ

τήν αλβανικήν, και ὅτι ἡ αλβανική, οὔσα στενοτάτη συγγενῆς τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς, οὐδεμίαν σχέσιν ἔχει μὲ τὴν τουρκικὴν, ἢ τὴν περσικὴν, ἢ τὴν ἀραβικὴν, εἴτε τὴν σλαυικὴν, ἐκ τῶν ὁποίων γλωσσῶν παρεισέφρησαν αἱ λέξεις αὗται, ὅλως περιτταί, ἀνωφελεῖς καὶ κακόφωνοι δι’ αὐτήν. Ὅθεν τὰς τοιαύτας λέξεις ξένης ὅλως καταγωγῆς καὶ ρίζης δέον νὰ ἀπορρίψῃ ὁ Ἀλβανικὸς λαὸς, διότι ἐκτὸς ὅτι εἶναι ὅλως περιτταὶ καὶ κακόηχοι, νοθεύουσι τὴ γλῶσσαν, ὡς μὴ κοινολογοῦσαι πρὸς τὰς τῆς αλβανικῆς προκειμένου δὲ περὶ πραγματικῆς γλωσσικῆς ἀνάγκης, πρέπει νὰ ἐρανίζηται τοιαύτας ἐκ τῆς ἑλληνικῆς ὡς τῆς φυσικῆς πηγῆς» (Πρόλογος στο «Λεξιλόγιον Ἀλβανο-Ἑλληνικόν» τῆς «Ἀλβανικῆς Μέλισσας»).

Παρά τὴν ξεχωριστὴ θέσιν τῆς ἑλληνικῆς, κατὰ τὸν Μήτκο ἔχει ἀπόλυτη προτεραιότητα ἡ καλλιέργεια τῆς αλβανικῆς, διότι «Πρὸς τι αὐτὴ ἡ κενὴ καὶ σάθρα ἰδέα Γραικῶν τινῶν καὶ Ἀλβανῶν ἠμιασθῶν, ὅτι δῆθεν “ἡ Ἀλβανικὴ γλῶσσα θα προκαλέσει διαίρεση”, ἐνὼ πράγματι περιμένεται ἐνῶσις; Καὶ “τί χρειάζεται ἡ βάρβαρος αὐτὴ γλῶσσα, ἐνὼ ἔχομεν τὴν Γραικικὴν”; Οἱ τοιοῦτοι ἐπιπόλοιοι, εἰ μὲν εἶναι Γραικοί, υποπίπτουν εἰς ἀντίφασιν. Διότι αὐτοὶ οἱ ἴδιοι, χάριν τοῦ συμφέροντός τους καὶ κατὰ προτροπὴν τοῦ αἰμνήστου Κοραΐ (καὶ ἐπραξαν ὀρθῶς) ἐγκατέλιπον τὴν ἀρχαίαν Ἑλληνικὴν, καὶ εἰσήγαγον εἰς τὰ σχολεῖα τὴν μητρικὴν τῶν γλῶσσαν, ὡς καὶ οἱ Ἰταλοὶ καὶ λοιποὶ εἰς τὴν Ἑυρῶπῃ καταργήσαντες τὴν Λατινικὴν ἀνέλαβον τὴν Ἰταλικὴν, σπουδάζοντες π.χ. τὸν Ὅμηρον καὶ ἄλλους συγγραφεῖς διὰ τῆς λαλουμένης γλώσσης τοῦ ἑκάστος»¹²

Ἡ «Ἀλβανικὴ Μέλισσα» εἶναι ἰσῶς τὸ πρῶτο κείμενο αλβανοῦ λογίου ὅπου γίνεται ἄμεση ἀναφορὰ καὶ κριτικὴ στὴ «Μεγάλῃ Ἰδέᾳ»:

«Τὸ νὰ ζητῶσι τινὲς νὰ καταπνίξωσι τὴν Ἀλβανικὴν γλῶσσαν καὶ διὰ τῆς καταναγκαστικῆς χρήσεως τῆς ἑλληνικῆς νὰ ἀπορροφήσωσιν ὀλοτελῶς ἢτοι ἐξοντώσωσι καὶ καταστήσωσιν ἀνύπαρκτον τὴν αλβανικὴν φυλὴν, εἶναι πλάνη οἰκτρὰ, περιορισμένου νοός ἀποκύημα, σάθρα πολιτικὴ καὶ ἀνάξια πάσης ‘μεγάλῃς ἰδέας’» (Μήτκου, 1878, Πρόλογος)

Ὅσο κι ἀν ἀκούγεται ἀντιφατικὸ ἢ παράξενο, ἡ «Μεγάλῃ Ἰδέᾳ», ὡς πολιτικὴ ἰδεολογία ἐπέκτασης τῶν γεωγραφικῶν ορίων τοῦ Ἑλληνισμοῦ μὲ κύριο ὄχημα τὴν ταύτιση τοῦ πολιτισμικοῦ χώρου τῆς ἑλληνικῆς μὲ τὸν ἐθνολογικὸν ὅριον τῶν Ἑλλήνων, κινήτοποίησε τὰ ἀμυντικὰ ἀντανακλαστικὰ τῶν γειτόνων μας, οἱ οἱποῖοι ἀρχίζουν καὶ γίνονται ἐπιφυλακτικοὶ ἕως καχύποπτοι στὶς προσπάθειες διὰ τὴν ἐκδόσιν τῆς ἑλληνικῆς. Θὰ ἐπανέλθουμε στὸ ζήτημα αὐτὸ σημειώνοντας ὅτι ἐκτοτε ἔχομε μὴ συνεχὴ συρρίκνωση τῆς γεωγραφικῆς καὶ πολιτισμικῆς ἐμβέλειας τῆς ἑλληνικῆς στὰ Βαλκάνια¹³.

Εθνική φάση

Ως αντίδραση προς τη «Μ. Ιδέα» γράφονται το 1886 και οι στίχοι του Ν. Φράσσαρη, εθνικού, μετέπειτα, ποιητή των Αλβανών: «Ημείς είμεθα Αλβανοί, σεις δε Έλληνες είσθε, / σεις την Ελλάδα έχετε, ημείς την Αλβανίαν. / Έχετε σεις την γλώσσαν σας, ημείς την ιδικήν μας» (Φράσσαρης, 1886).

Η κυρίαρχη θέση της ελληνικής αμφισβητείται τώρα ευθέως, όπως συμβαίνει στις αρχές του 20^{ου} αι., όταν βιβλίο για τη γεωγραφία της Κοριτσάς, γραμμένο στην αλβανική, αναφέρεται στους «...άρχοντες της Κοριτσάς» [που] «νομίζουν ότι με τον Όμηρο, τον Θουκυδίδη και τον Αριστοτέλη μπορεί κανείς να μάθει ό,τι επιθυμεί. Αχ, πόσο γελασμένοι είναι! Εμείς οι Αλβανοί που είμαστε υποχρεωμένοι να εμπορευόμαστε σε μακρινά μέρη, δεν χρειαζόμαστε να μαθαίνουμε μόνο ελληνικά» (Ναζί 1901: 8).

Η πορεία αυτή κορυφώνεται με την ίδρυση του ανεξάρτητου αλβανικού κράτους (1912), το οποίο, όπως και τα άλλα βαλκανικά εθνικά κράτη, θα φροντίσει για την καθιέρωση και καλλιέργεια της αλβανικής ως εθνικής γλώσσας.

Ως κατακλείδα των προσπαθειών μιας κοινότητας που αποκτά αυτογνωσία και μάχεται να συγκροτήσει το δικό της «εμείς» θα μπορούσε να θεωρηθεί το παρακάτω έγγραφο, το οποίο δημοσιεύουμε για πρώτη φορά. Πρόκειται για επιστολή κατοίκων της Κοριτσάς προς τη Δημογεροντία της πόλης, γραμμένη στα ελληνικά και στα αλβανικά, με μοναδικό αίτημα τη χρήση της αλβανικής στην εκκλησία.

Δεν θα προβούμε σε σχολιασμό και θα αρκεστούμε μόνο στην παράθεσή της ως αυθεντικού ντοκουμέντου. Το οποίο, αν συγκριθεί με τον πρόλογο του Ε. Μεξικού στα «Ήθη Ισραηλιτών...» (1814) ή με την επιστολή της Δημογεροντίας Κοριτσάς (1860) και τον πρόλογο του Ι. Βρέτου στη μετάφραση της ελληνικής γραμματικής (1866), αποκαλύπτει τον τρόπο οριστικής ανάδυσης ενός έθνους και της γλώσσας του (1814-1914).

Në pleqësi të Mitropolisë
Korçë më 27ë Prill 1914
† *Ikonomi Josif.*

Së ndershmes Pleqësisë Kishëtare

Zotërinj!

Ne të nënëshkruarit ndenjës të krishterë Orthodhoksë të këti qyteti vimë me anën e kësaj t'u lutemi që të kini mirësinë të përkujdesi që priftërinjtë tanë

të përkujdesen të mësojnë shqip kështu që mesha dhe të tjerat të kënduara të kishës të thuen në gjuhën amtare tënë, që kështu populli të muntjnë të kupëtonjë të shenjtat këndime të fesë tënë orthodhokse. N'është se këta nukë mundin të mësojnë a nukë duan që të mësojnë dhe në ka prej ta që dinë dhe s'duan që të këndojnë u lutemi të mirrni masat e duhura për ta, se ne jemi të zotërit të sjellëmë të tjerë që të jenë njohjtës të gjuhës dhe të vërtetë priftër të fesë tënë orthodhokse.

Veç kësaj u lutemi prapë që priftëria të kujtojnë në meshët emërin të Sh. së Tij Mbretit tënë Wilhelmit të Irë si kundër kujtonin në kohët të Greqisë Mbretn' e saj.

Duke patur të madhe shpresë se lutja tënë do të meret ndër sy dhe se do të mbaroni dëshirën tënë mbetemi

me shumë nder

Korçë 24/IV/14

.....
..... [etj.]

Προς την Αξιότιμον Δημογεροντίαν της πόλεως Κορυτσάς.

Κύριοι,

Οι υποφαινόμενοι κάτοικοι της πόλεως Κορυτσάς Χριστιανοί Ορθόδοξοι λαμβάνομεν την τιμήν να σας παρακαλέσωμεν όπως ευαρεστούμενοι λάβητε υπ' όψιν ίνα οι εφημέριοι της κοινότητος ημών αναγκασθώσι να εκμάθωσι την Αλβανικὴν ούτως ὥστε ἡ θεία λειτουργία και τα εν ταις Εκκλησίαις διάφορα φαλλόμενα να αναγνωσθώσι εν τη μητρική ημών γλώσσα και ὀνηθῆ ὁ λαός ευκόλως να εννοήση τα ιερά αναγνώσματα της Ορθοδόξου ημών θρησκείας. Εάν δε οὔτοι αἰδυνατούσι να εκμάθωσι αὐτήν ἢ και δεν θέλουσι, και εάν υπάρχουν τίνες ἐξ' αὐτῶν γινώσκοντες μεν, μη θέλοντες δε, να αναγινώσκωσι Αλβανιστί, παρακαλούμεν ὅπως λάβητε αὐστηρά μέτρα δι' αὐτούς διότι ημεῖς ἄλλως δυνάμεθα και εἴμεθα ηναγκασμένοι να φέρωμεν ἄλλους ιερεῖς γνώστας της Αλβανικής και γνησίους Ορθοδόξους Χριστιανούς. Πλην των ανωτέρω παρακαλούμεν ὅπως συστηθῆ εἰς τους ιερεῖς να μνημονεύωσι εν ταις Θείαις λειτουργίαις το ὄνομα της Α.Μ. του Βασιλέως ημών Γουλιέλμου του Ι καθώς και ἐπὶ της εποχῆς της Ελληνικῆς κατοχῆς ἐμνημόνευον τον Βασιλέα της Ελλάδος.

Δι' ἐλπίδα μεγάλην ἔχοντες ὅτι ἡ παράκλησις ημών αὐτή εἰσακουσθήσεται και ὅτι ἐκπληρωσθήσεται ὁ πόθος ημών διατελούμεν μετὰ πολλῆς της υπολήψεως.

Ἐν Κορυτσά τη 24η Ἀπριλίου 1914.

Ἔπονται υπογραφαί των πολιτῶν Κοριτσάς

Στην άλλη όχθη

Η ανάδυση αυτή θα γίνει, καθώς είδαμε, και όπως συνέβη και με άλλες γλώσσες της Βαλκανικής, μέσα από αντιθέσεις και συγκρούσεις, κοινός παρονομαστής των οποίων υπήρξαν οι μάχες για την (επανα)χάραξη των γλωσσικών συνόρων.

Η εγκύκλιος του Δρυϊνούπολεως Ανθίμου (1879) είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της απαξίωσης και περιφρόνησης του γλωσσικά άλλου στο όνομα της διατήρησης της παγιωμένης τάξης (γλωσσικών και εκκλησιαστικών) πραγμάτων¹⁴. Ο Άνθιμος θεωρεί ότι οι ενέργειες για την καλλιέργεια της γραπτής αλβανικής τείνουν «εις την διάσπασιν της αναγκαίας τω υψηλώ ημών κράτει ενότητος» (βλ. κείμενο εγκυκλίου).

Ιδού ένα άλλο απόσπασμα της εγκυκλίου:

«Είναι μιν αληθές ότι η εκμάθησις γλωσσών, εκουσών μόρφωσιν και φιλολογίαν, είναι αναγκαία εκάστω προς επαύξησιν των γνώσεων και προς διάδοσιν του αληθούς πολιτισμού· αλλά ποία τινά γνώσιν επωφελή δύναται να προσπορίση υμίν γλώσσα οία η αλβανική, ουδεμίαν φιλολογίαν έχουσα, μήπω διαμεμορφωμένη, άτε εν σπαργάνοις εισέτι διατελούσα;»

το οποίο θυμίζει τις θέσεις του Νεόφυτου Δούκα στις αρχές του 19^{ου} αιώνα αλλά και αντανακλάται στο πνεύμα ενός λαϊκού μύθου που καταγράφηκε στην Ήπειρο προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και φέρει τον τίτλο «Γιατί οι Γύφτοι και οι Αρβανίτες δεν έχουν γράμματα» (βλ. παρακάτω)¹⁵.

Για τον λαϊκό αυτό μύθο, που έγινε μέρος του εθνικού αφηγήματος των Αλβανών, παραπέμπουμε σε προηγούμενη εργασία μας (Κυριαζής 2011), ενώ για την εγκύκλιο του Δρυϊνούπολεως θα προσθέταμε ότι στις αρχές και τα μέσα του 19^{ου} αι. υπήρξαν ανώτατοι κληρικοί που υποστήριξαν και συνέβαλαν στην ανάδειξη των τοπικών γλωσσών, όπως ήταν ο Μητροπολίτης Εύβοιας (και αργότερα Αθηνών) Γρηγόριος Αργυροκαστρίτης, που επιμελήθηκε την έκδοση της αλβανικής μετάφρασης της ΚΔ (Κέρκυρα 1827) ή οι Μητροπολίτες Κοριτσάς Κύριλλος και Νεόφυτος, οι οποίοι είδαν με καλό μάτι την προσπάθεια του Ναούμ Βεκιλχάρτζι για τη γραφή της αλβανικής, στα μέσα της δεκαετίας του 1840 (Pepo & Maslev, 1961: 201-2, 205).

Επίσης, ο γερμανομαθής λόγιος Τ. Νερούτσος, σε επιστολή προς τον Ε. Μήτκο της 3 Απρ. 1860 (Εφημ. «Η Ελπίς», 21.06.1860), γράφει μεταξύ άλλων ότι «Εις των εγκριτωτέρων Αλβανών κληρικών μοι εξεφράσθη πολλάκις, ότι, “εάν οι Γραικοί Έλληνες κατατρέχωσι την γραμματίσιν της διαλέκτου των Αλβανών Ελλήνων, και αντί να εμψυχώσωσι τα Αλβανικά γράμματα, ζητώσι να τα παραγκωνίσωσι και να τα παραδώσωσιν εις λήθην, ως να μη υπήρξαν, τότε απατώσιν εαυτούς, και θα επιφέρωσι ρήξιν και σχίσμα αντί της ποθουμένης ενότητος, ως έπραξαν τούτο και εν Βουλγαρία. Όστις γραμματίση την γλώσσαν των Αλβανών, αυτός θα γίνη ευεργέτης της φυλής

αυτής, και όποιον έθνος κατορθώση τούτο, θέλει έχει τους Αλβανούς μεθ' εαυτού.” [...] Οι Αλβανοί πρέπει πρώτον να μάθωσι πώς να γράφωσι και αναγινώσκωσι την μητρικήν των γλώσσαν, και δι' εκείνης να δυνηθώσι να συνοικειοθώσι κατά μικρόν με τας ανωτέρας Ελληνικάς ιδέας, και με τον καθαρεύοντα υπέρτερον Ελληνισμόν».

Δεν ξέρουμε ποιος ήταν ο κληρικός αυτός με τέτοιες, ριζοσπαστικές για την εποχή, ιδέες, που επαναλαμβάνονται από τον Ε. Μήτκο στον Πρόλογο της «Αλβανικής Μέλισσας» το 1878.

Μια δεύτερη παρατήρηση που θα μπορούσε να γίνει είναι ότι, όπως τονίζει ο Detrez¹⁶ και επιβεβαιώνουν τα στοιχεία που παραθέσαμε, το Οικουμενικό Πατριαρχείο δεν υπήρξε πάντα εχθρικό ως προς τη χρήση και καλλιέργεια των τοπικών γλωσσών¹⁷.

Το άλλο άκρο

Αν επιχειρούσαμε να κάνουμε έναν απολογισμό της σχέσης των δύο γλωσσών (και των φορέων τους) κατά τον 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, θα διαπιστώναμε ότι ανάλογα με την ιστορική περίοδο (προ-εθνική ή εθνική) αλλάζει και ο βαθμός έντασής τους. Όπως σημειώνει ο Mackridge (2009: 188), “the rise of Greek nationalism, which carried along with it many speakers of other languages, eventually led to rival nationalisms in the Balkans, which emerged both under the influence of Greek nationalism and in reaction against it. As the nineteenth century progressed, it became increasingly obvious that many Orthodox Christians in the Balkans did not feel themselves to be Greek. [...] Intellectuals began to ‘discover’ that they were not really Greeks at all [...] and they began to spread this new ‘discovery’ with quasi-religious zeal among large masses of those they considered to be their people”.

Μια άλλη παράμετρος είναι να εξετάσει κανείς το πώς χειρίζεται και παρουσιάζει το ζήτημα αυτό η σύγχρονη βαλκανική ιστοριογραφία. Δυστυχώς, η προσπάθεια συγκρότησης του «εμείς» σε αντίθεση με τους «άλλους» οδήγησε συχνά στη δαιμονοποίηση των τελευταίων. Στην περίπτωση των Αλβανών η εμφάνιση της ελληνικής «Μεγάλης Ιδέας» και η χρήση της ελληνικής ως γλώσσας της ορθόδοξης εκκλησίας έδωσε αφορμή για στάσεις και εκτιμήσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα της κάθε εποχής¹⁸. Η ερμηνεία και προβολή του παρελθόντος με όρους και προσλαμβάνουσες του παρόντος είναι η αχίλλειος πτέρνα των προσεγγίσεων της αλβανικής ιστοριογραφίας, η οποία εντοπίζει συχνά επεκτατικές βλέψεις και εκεί που δεν υπήρξαν, και βαφτίζει ως οπαδούς του «μεγαλοϊδεατισμού» ανθρώπους που εκφράστηκαν με θαυμασμό για την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του Ι. Βρέτου, που θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούσε τη

«Μεγάλη Ιδέα» επειδή μετάφρασε στην αλβανική την ελληνική γραμματική και συνιστούσε στους ομοεθνείς του την εκμάθηση της ελληνικής, «βασίλισσας των γλωσσών»¹⁹.

Σε άρθρο με τίτλο «Ο αγώνας μεταξύ αλβανικής και ελληνικής μέχρι τις απαρχές της εθνικής μας αναγέννησης», ο αλβανός μελετητής Dh. Shuteriqi θεωρεί ότι οι δίγλωσσες εκδόσεις, ακόμη και η αλβανική μετάφραση της ΚΔ, κυκλοφόρησαν προκειμένου οι Αλβανοί να μάθουν την ελληνική! «Όλη η αλβανική Αναγέννηση υπήρξε ένας σκληρός αγώνας ανάμεσα στην κουλτούρα μας που αναπτυσσόταν και στην ελληνική κουλτούρα που την παρεμπόδιζε, ανεξάρτητα από το ότι, πρωτίστως, ο αγώνας αυτός διεξαγόταν κατά της κουλτούρας του εξ Ανατολών κατακτητή», γράφει ο Shuteriqi (1974: 215). Ίδιο χαρακτηρισμό επιφυλάσσει και για τον λόγιο Τ. Νερούτσο, «πολέμιο της αλβανικής προσπάθειας για εθνική παιδεία και θιασώτη της ‘Μεγάλης Ιδέας’» (Shuteriqi, 1974: 251-2).

Η προσεκτική ανάγνωση του έργου και των δύο και τα γενικότερα συμφραζόμενα της εποχής δεν αφήνουν περιθώρια για τέτοιου είδους αυθαίρετες εκτιμήσεις. Με το ίδιο σκεπτικό θα έπρεπε να χαρακτηριστούν «μεγαλοϊδεάτες» και οι Ε. Μήτκος και Κ. Χριστοφορίδης που συνέγραψαν ερμηνευτικά λεξικά της αλβανικής με γλώσσα ερμηνείας (μεταγλώσσα) την ελληνική. Όλοι τους, όπως και πολλοί άλλοι, υπήρξαν ελληνομαθείς και ως τέτοιοι προσπάθησαν για την πρόοδο της κοινότητας όπου ανήκαν, πιστεύοντας για μεγάλο διάστημα ότι Έλληνες και Αλβανοί είχαν στενότερους δεσμούς καταγωγής.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι κατά καιρούς εκφράστηκαν από τις δυο πλευρές απόψεις που είτε υπερτιμούν είτε υποτιμούν, ή -ακόμη χειρότερα- δαμινοποιούν τις ελληνικές επιρροές στις διεργασίες διαμόρφωσης της αλβανικής ως γραπτής γλώσσας και ως σημείου ταυτότητας των Αλβανών

Σήμερα, κρίνοντας με νηφαλιότητα, μπορούμε να πούμε ότι η ελληνική υπήρξε γλώσσα πολιτισμού, μια *lingua franca* στα Βαλκάνια του 19^{ου} αιώνα και προγενέστερα, και δεν είναι απαραίτητο να πιστεύει κανείς ότι όπου μιλούσαν ελληνικά εκεί υπήρχαν οπωσδήποτε Έλληνες.

Αλλά και να ισχυρίζεται κάποιος ότι οι γλώσσες αυτές και οι πολιτισμοί που δημιούργησαν βρέθηκαν μονίμως σε σχέση αντιπαλότητας, σημαίνει ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες εκείνης της περιόδου και αγνοεί αυτό που μας υποδεικνύουν η προσωπικότητα και το έργο των ελληνομαθών αλβανών λογίων ή και το παράδειγμα της Ζωσιμαίας σχολής: υπήρξαν συγκρούσεις, υπήρξε όμως και συνέργεια²⁰.

Πάνω στην ίδια λογική θα λέγαμε ότι η εξίσωση της ορθοδοξίας με τον ελληνισμό, που η μία πλευρά την χρησιμοποίησε ως όχημα επεκτατισμού και η άλλη ως επιχειρήμα άμυνας κατά των τάσεων εξελληνισμού, όπως τις ονομάζει, των αλλόγλωσσων ορθοδόξων, δεν είναι παρά το ίδιο νόμισμα, που θα έπρεπε από καιρό να είχε τοποθετηθεί σε κάποιο από τα ιστορικά μουσεία της Βαλκανικής!

Το γεγονός ότι η Ανατολική Εκκλησία είχε ως γλώσσα λειτουργίας την ελληνική δεν την καθιστά a priori ελληνική εκκλησία και ούτε δίνει σε κάποιον το δικαίωμα με μια μονοκοντυλιά να υποβαθμίσει την πολύτιμη συμβολή έργων γραμμένων στη γλώσσα αυτή, όπως η «Πίστις» του μοσχοπολίτη Ν. Τέρπου (1732), τα οποία αντιτάχθηκαν στο κύμα εξισλαμισμού του ορθόδοξου πληθυσμού στην αλβανόφωνη επικράτεια.

Με τα όσα είπαμε παραπάνω δεν αρνούμαστε, βέβαια, τις συγκρούσεις που παρουσιάστηκαν στο μακρή δρόμο της διατήρησης, αφενός, της θέσης της ελληνικής ως γλώσσας της Ανατολικής Εκκλησίας, και αφετέρου, της προώθησης στην εκκλησιαστική λειτουργία των γλωσσών που μιλούσαν οι μη ελληνικοί ορθόδοξοι πληθυσμοί της Βαλκανικής. Οι συγκρούσεις αυτές δεν έπαψαν να αποτελούν πηγή παρερμηνειών και διαστρεβλώσεων από τις δυο πλευρές. Πιστεύουμε ότι στηρίζονται στον υποκειμενικό τρόπο προσέγγισης ενός αντικειμενικού και ιστορικά ερμηνεύσιμου φαινομένου, όπως είναι η θέση και ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας στα προ-εθνικά και εθνικά Βαλκάνια (βλ. σχετικά και Κωνσταντακοπούλου, 1988, Γούναρης, 2007)²¹

Κλείνουμε με μια επισήμανση του Μ. Peyfuss, που με αφορμή την ιστορία του τυπογραφείου της Μοσχόπολης παρατηρεί ότι παρόμοια φαινόμενα δεν μπορεί να περιγράφονται και να ερμηνεύονται «*με τη βοήθεια των παρωχημένων κριτηρίων των εθνικών ιστορικών ιδεολογιών όπως η αυτοχθονία, η συνέχεια, η προτεραιότητα, ή η αποκλειστικότητα*» (Peyfuss κx: 177).

Βιβλιογραφία

Αραβαντινού, Π. 1960. Βιογραφική συλλογή λογίων της τουρκοκρατίας. Εισαγωγή-επιμέλεια Κ.Θ. Δημαρά. Ιωάννινα: ΕΗΜ.

Βηλαράς, Ι. 1995. Ποιήματα. Επιμέλεια Γ. Ανδρειωμένος, Αθήνα: Ίδρυμα Κ. και Ε. Ουράνη.

Βραχιονίδου, Μ. 2014. Η έννοια του «ξένου» μέσα από γλωσσικές παρατηρήσεις. Συνέχειες και ασυνέχειες. In Τόμος πρακτικών Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία», (επιμ. Κωνσταντίνος Α. Δημάδης), Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Αθήνα : Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2015, τ.4, σ. 567-583 http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/vrachionidou_maria.pdf

Βρέτος, Ι. 1866. Γραμματική της ομιλουμένης Ελληνικής Γλώσσας εις την Αλβανικήν, τύποις «Βυζαντίδος»: Εν Κωνσταντινουπόλει.

- Βρέτος, Ι. 1878. Απολογία εις το Ηκοιτίς του Ελληνισμού—Ηπειρος Αλβανία, εν Κωνσταντινουπόλει.
- Βυζάντιος, Δ. 1990. Η Βαλκωνία, Α΄ και Β΄ έκδοση. Επιμέλεια Σ. Ευαγγελάτος, Αθήνα: Ερμής.
- Γούναρης, Β. 2007. Τα Βαλκάνια των Ελλήνων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεσπρωτού, Κ., Ψαλίδα, Α. 1964. Γεωγραφία Αλβανίας και Ηπείρου. ΕΗΜ: Ιωάννινα.
- Κοντοσόπουλος Ν. 2004. «Ο Έλληνες και οι άλλοι», Επετηρίδα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, 29-30 (1999-2003), Ακαδημία Αθηνών, 283-300.
- Κοντοσόπουλος Νικόλαος: «Το εθνικό όνομα Τούρκος και τα παράγωγά του», Λεξικογραφικόν Δελτίον 20 (1996): 43-66
- Κοντοσόπουλος Νικόλαος: «Το εθνικό όνομα Φράγκος και τα παράγωγά του», Λεξικογραφικόν Δελτίον 18 (1993): 79-94.
- Κοραής, Α. 1966. Αλληλογραφία, τόμος Β΄, 1799-1809, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Κυριαζής, Δ. 2011. «Ιδεολογικές όψεις της γλωσσικής περιθωριοποίησης.» In Selected Papers from the International Conference on Language Documentation and Tradition (Thessaloniki, 7-9 November 2008). Thessaloniki, 149-166.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. 1988. Η ελληνική γλώσσα στα Βαλκάνια (1750-1850). Ιωάννινα: Παράτημα αρ. 39 Επιστημονικής Επετηρίδας Φιλοσοφικής Σχολής.
- Μεξικού, Ε. 1814. Ήθη Ισραηλιτών και Χριστιανών. Σύγγραμμα του Αββά Φλερρύ μεταφρασθέν παρά του εν ιατροίς Ευάγγελου Μεξικού, εν Βενετία παρά Νικολάω Γλύκει τω εκ Ιωαννίνων.
- Μήτκου, Ε. 1878. Άλβανική Μέλιση (Βηλιέττα Σκυπιητάρε) Σύγγραμμα Άλβανο-Έλληνικόν, συνταχθέν υπό Ε. Μήτκου, έν Αλεξανδρεία.
- Μήτκου, Ε. 2014. Άλβανοελληνική & Ελληνοαλβανική λεξιγραφία και άλλες λεξικογραφικές συμβολές. Επιμέλεια έκδοσης χφ και εισαγωγική μελέτη Δ.Κ. Κυριαζής. Τίρανα: Άλβανική Ακαδημία Επιστημών.
- Μπογιατζή, Μ. 1813. Γραμματική ρωμανική, ήτοι μακεδονοβλαχική. Σχεδιασθείσα και πρώτον εις φως αχθείσα υπό Μιχαήλ Γ. Μποϊατζή, διδασκάλου της ενταύθα απλοελληνικής σχολής. Βιέννη.
- Σκοπετέα, Ε. 1988. Το «Πρότυπο Βασιλείο» και η Μεγάλη Ιδέα, όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα. Αθήνα.
- Στασινοπούλου, Μ.Α. 2005. «Βαλκανική πολυγλωσσία στην Αυτοκρατορία των Αψβούργων τον 18° και 19° αιώνα. Ένα γοητευτικό φαινόμενο και οι δυσκολίες των εθνικών ιστοριογραφιών», στο: Μ.Α. Στασινοπούλου-Μ.Χ. Χατζιοαννου (Eds.), Τετράδια Εργασίας 28. Διασπορά-Δίκτυα-Διαφωτισμός, Athens: NRF.
- Φράσσαρης, Ν. 1886. Ο αληθής πόθος των Σκιπετάρων. Βουκουρέστι.
- Bugarski, R. 2011. Η γλώσσα από την ειρήνη στον πόλεμο. Μετάφραση-Εισαγωγή Κ. Κανάκης. Εικοστός Πρώτος: Αθήνα.
- Giakoumis, K. 2011. "The Policy of the Orthodox Patriarchate toward the use of Albanian in Church Services. Albanohellenica 4, 137-171.
- Detrez, R. 2013. "Pre-national identities in the Balkans". Στο: R.Daskalov, Tch. Marinov (eds) *Entagled Histories of the Balkans. Vol. I: National ideologies and Language Policies*. Brill: Leiden – Boston, 13-65.
- Kyriazis, D. 2015. "Why Gypsies and Albanians do not have their own Letters". Greek Attitudes towards neighbouring Languages during the 19th Century". *Slavia Meridionalis* 15, 228-240. Instytut Slawistyki PAN. file:///C:/Users/user/Downloads/189-3959-1-PB%20(1).pdf

- Lindstedt, J. 2012. "When in the Balkans, Do as the Romans Do – Or Why the Present is the Wrong Key to the Past". In Lindstedt J. et Wahlström M. (ed.) *Balkan Encounters – Old and New Identities in South-Eastern Europe, Slavica Helsingiensia* 41, 121, Helsinki 2012.
- Lloshi, Xh. 2012. *Përktimi i V. Meksit dhe redaktimi i G. Gjirakastritit 1819-1927*. Onufri: Tiranë.
- Mackridge, P. 2009. *Language and national identity in Greece, 1766-1976*. Oxford.
- Mazower, M. 2002. Τα Βαλκάνια. Αθήνα: Πατάκης.
- Naçi, D. N. 1901. *Korça dhe pshatrat për qark*. Σόφια.
- Pepo, P., Maslev, S. 1961. «Fletë nga historia e marrëdhënieve miqësore bullgare-shqiptare gjatë shek. XIX». Buletin i Universitetit Shtetëror të Tiranës, Seria Shkencat Shoqërore, 2, 196-217.
- Pepo, P. 1966. «Një letër e korçarëve e vitit 1845, dërguar Naum Veqilharxhit në Rumani». *Studime Filologjike* 1, 201-208.
- Peypuss, M. 1774. *Shtypshkronja e Voskopojës (1731-1769)*. Tiranë: ShLK.
- Shuteriqi, Dh.S. 1974. "Lufta midis shqipes dhe greqishtes gjer në fillimet e Rilindjes sonë kombëtare". In *Gjurmime letrare*, Tiranë: "Naim Frashëri", 197-217.
- Tellalova, S. 1996. "Etnonimi s deetnonimni znatšenija v bulgarskite govori (Mizija, Trakija i Makedonija)". In *Lingvistični studii za Makedonija, Sofija*, Makedonski Nautšen Institut Sofija, 550-589.
- Tsibiridou, F., Palantzas, N. (ed.). 2013. *Myths of the Other in the Balkans: Representations, Social Practices, Performances*. Thessaloniki: University of Macedonia.
- Uçi, A. 2015. *Jani Vreto dhe Rilindja Kombëtare*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Vreto, J. 1886. *Mirëvetija*. Bukuresht.
- Xholi. 2007. "Naum Veqilharxhi dhe Rilindja Kombëtare Shqiptare". In: *Naum Veqilharxhi – Jeta dhe Vepra e tij*. Prishtinë, ASHAK, 45-50.

Σημειώσεις

1. Το έτος 1873 εκδίδεται στην Κ/πολη η «Καραβίδα, σύγγραμμα περιοδικών προορισμένων διά τα Ιωάννινα», στο τεύχος Α' του οποίου (Δεκέμβριος) φιλοξενούνται δυο «επιστολές» σταλμένες η μία, σ. 10-11, από Μπιθοκούκι («εγκώ είμαι από το Μπιθοκούκι, και το Χρήστο είναι το αδελφό μου...») και η άλλη, σ. 11, από Μέτσοβο («Ντόμου Κυρ Ιωνά τε χαιρετσέσκου...»), τα κείμενα των οποίων παράγουν χιούμορ μιμούμενα τον τρόπο που μιλάνε ελληνικά οι αλβανόφωνοι και βλαχόφωνοι κάτοικοι της ευρύτερης περιοχής Ιωαννίνων.
2. Στη «Βαυλωνία», ανάμεσα στα άλλα «Πρόσωπα του δράματος» συγκαταλέγονται ο Ανατολίτης, ο Πελοποννήσιος, ο Χίος, ο Αλβανός, ο Κύπριος, ο Λογιώτατος, ο Επτανήσιος Αστυνόμος κ.ά. (Βυζάντιος 1990: 4).
3. «Όσο οι γλωσσικές πρακτικές δεν συνδέονταν με τη συνειδητή αποδοχή υπερτοπικής ταυτότητας υπήρχε ευρεία κοινωνική αποδοχή της χρήσης μη μητρικών γλωσσών. Απ' τη στιγμή όμως που κάθε πράξη, συνεπώς και η χρήση μίας από τις πολλές γλώσσες, μπορούσε να ερμηνευθεί και ως επιλογή μίας εθνικής ταυτότητας, η λειτουργική πολυγλωσσία βρέθηκε αντιμέτωπη με την ιδεολογική μονογλωσσία και υποχώρησε σταδιακά» (Στασινοπούλου 2005: 17)
4. Το γεγονός ότι ο κορμός της αλβανικής εθνικής ελίτ πέρασε από τα θρανία της «Ζωσιμαίας» Ιωαννίνων, όπου μελέτησε Όμηρο και Βολταίρο, και στη συνέχεια έθεσε τα θεμέλια του αλβανισμού, είναι αξιοπαρατήρητο. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τους αδερφούς Φράσσαρη (Frashëri), τον Naim, εθνικό ποιητή, τον Sami, ιδεολόγο, τον Abdyl, πολιτικό ηγέτη του Συνδέσμου της Πριζρένης, αλλά και τους K. Χριστοφορίδη, συγγραφέα του Λεξικού της Αλβανικής Γλώσσας (Αθήνα, 1904) και Ismail Qemal, ιδρυτή του αλβανικού κράτους. Η βήμα βήμα συνειδητοποίηση ότι πέραν της θρησκευτικής ταυτότητας ανήκαν και σε μια κοινότητα με ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, υπήρξε μια διαδικασία αναμενόμενη αλλά και δύσκολη, που δεν τη βίωσαν μόνο οι Αλβανοί.

5. Για παράδειγμα, το πρώτο βουλγαρικό αλφαβητάριο εκτυπώνεται το 1824, ενώ το αλβανικό το 1844, η πρώτη βουλγαρική Χρηστοθήθεια το 1837, ενώ η αλβανική το 1886.
6. In the Balkans, the “pre-national(ist) era” is understood to be the period in history that started after the Ottoman conquest and ended with the penetration of nationalism as an ideology and a sentiment and with the beginning of the process of nation- and state-building. Chronologically, the end of the pre-national(ist) era can be situated in the late eighteenth and early nineteenth centuries, depending on which region in the Balkans and which social class is considered. Detrez 2013: 13.
7. «εγεννήθη εις Λάμποβον, κώμην της Αλβανίας, ... και εξεπαιδεύθη εν Ιωαννίνους υπό τον Αθαν. Ψαλίδαν» (Αραβαντινού 1960: 122).
8. Περί δε της Αλβανικής ταύτης, αν την ξέρης, παρακαλώ σε κατά σχολήν (à votre loisir) να με σημειώσης μίαν ή δύο εκατοντάδας λέξεων των συνηθεστέρων με την εξήγησίν των. ... Αι λέξεις τας οποίας ζητώ είναι, πρώτον αι θρησκευτικάί, Θεός, άγγελος κ.τ.λ., έπειτα τινών ζώων κατοικιδίων (des animaux domestiques), τρίτον χορταρίων και δένδρων τινών των πλέον χρησίμων εις ημετέραν τροφήν. (Κοραής 1966: 546). Βλ. και Kyriazis 2015.
9. Βλ. όμως και την περίπτωση Βηλαρά, που έζησε στο πετσί του τη σκληρότητα των Αλβανών, την οποία περιγράφει με εξαιρετική παραστατικότητα στο γνωστό του ποίημα «Αρβανίτης» (Βηλαράς 1995: 322-3). Πάντως, στο έργο του δεν έχουμε εντοπίσει απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς για τα αρβανίτικα, πράγμα που ξεφεύγει από τον συνηθή κανόνα να μεταφέρονται οι ιδιότητες των φορέων μιας γλώσσας στην ίδια τη γλώσσα και αντίστροφα.
10. «όλοι οι κάτοικοι [της είναι] Αλβανοί και άλλην γλώσσαν δεν ηξεύρουν». (Θεσπρωτού & Ψαλίδα 1964: 13).
11. Παραπλήσιες -και καθόλου τυχαίες- είναι και οι εκτιμήσεις του Βούλγαρου λογίου Rayno Poponitch, ο οποίος γράφει στα 1837 την πρώτη βουλγαρική Χρηστοθήθεια και τονίζει ότι “all our noblemen (blagorodni) in the whole of Bulgaria [...] speak and every day read and write Greek and cannot manage without it. Therefore Greek should be introduced in Bulgaria even more, because it is very necessary.” (σύμφωνα με απόδοση του Detrez 2013: 56) παρομοιάζοντας την ελληνική με μια τροφό δίπλα στη μητέρα -για τους Βούλγαρους- σλαβική (Detrez ό.π.).
12. Το χωρίο είναι παρμένο από κφ σχεδίασμα προλόγου της «Αλβανικής Μέλισσας», που βρήκαμε στο Αρχείο του Ε. Μήτκου.
13. Για τη γέννηση και το περιεχόμενο της «Μ. Ιδέας» βλ. Σκοπετέα 1988: 257-71.
14. Θυμίζουμε ότι στα 1872 είχε συνέλθει η εν Κωνσταντινουπόλει Τοπική Σύνοδος κατά του Εθνοφυλετισμού, που καταδίκασε κινήσεις παρόμοιες με εκείνες που οδήγησαν στη βουλγαρική Εξαρχεία. Βλ. Giakoumis 2011: 156.
15. Βλ. περισσότερα στο Κυριαζής 2011 και Kyriazis 2015.
16. Apparently, prior to the second half of the nineteenth century, when the Patriarchate indeed started pursuing to some extent a Greek nationalist policy, there was no major objection to the use of Vlach (Aromanian) and Albanian in church services, although the church authorities certainly did not encourage it. (Detrez 2013: 51).
17. Για το ζήτημα αυτό βλ. περισσότερα στο Giakoumis 2011.
18. What should be the goal of Balkan historiography is to understand the past in its own terms, to see the relative nature of national identities and boundaries, and to recognize the positive role that the Romaic community and the Greek language had in the pre-national and proto-national Balkans. (Lindstedt 2012: 121).
19. Ιδού τι γράφει ο ίδιος 12 χρόνια αργότερα: «Και διά τι, όσον ημείς οι Σκυπετάροι σεβόμεθα και αγαπώμεν και κηδόμεθα και θυσιαζόμεθα διά το έθνος των Ελλήνων και την Ελληνικήν γλώσσαν πράγματι, πολλοστών καν και αυτοί να μη εύχωνται μόνον, ίνα ημείς γράφωμεν και την γλώσσαν ημών και απορρίψωμεν την βαρβαρότητα;» (Βρέτου 1878: 97).
20. Σε πρόσφατη έκδοση (Uçi 2015: 280) αποσιωπάται το γεγονός ότι ο Jani Vreto συνέταξε την πρώτη αλβανική Χρηστοθήθεια (Mirëvetija) διασκευάζοντας, όπως γράφει ο ίδιος (Vreto 1886: 20), το κείμενο της ελληνικής μετάφρασης ενός έργου του ιταλού Φραγκίσκου Σοαβίου.

21. Απόρροια παγιωμένων πλέον γλωσσικών συμβολισμών είναι και το γεγονός ότι, σήμερα, στο Μουσείο Παιδείας της Κοριτσάς δεν γίνεται καμία αναφορά στην ακμάζουσα ελληνόγλωσσα παιδεία της πόλης αυτής κατά τον 19^ο αιώνα, και το ότι, πλέον, οι απαρχές της ξενόγλωσσης εκπαίδευσής της σχετίζονται μόνιμα με το γαλλικό λύκειο που λειτούργησε εκεί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Πάντως, η δημοτική Βιβλιοθήκη και το πανεπιστήμιο της πόλης φέρουν αντίστοιχα τα ονόματα των Thimi Mitko και Fan Noli, δύο προσωπικότητων η συγκρότηση και η πορεία των οποίων οφείλει πολλά στην ελληνική τους παιδεία.



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Les « mêmes » face aux « autres »

Ali Sassane

Université du 20 août 1955, Algérie

ali.sassane@gmail.com

Résumé

L'arrêt du processus électoral et la démission de l'ex-président Chadeli Benjedid, en janvier 1992, a permis à la presse écrite francophone d'être une partie prenante des luttes politique et idéologique liées à l'évènementiel. Ce papier vise à analyser, selon la technique de la praxématique, les propos de journalistes des journaux : *Le Matin* et *l'Éveil*. Ainsi, ce face-à-face discursif de l'idéologie islamiste et de l'idéologie moderniste a dessiné un nouvel espace discursif où les différentes formations discursives se sont affrontées, à partir de leurs positionnements idéologiques.

Mots-clés : praxématique, formations discursives, espace discursif, positionnement

The « same » compared to the « others »

Abstract

The stop of the electoral process and the resignation of the former President Chadeli Benjedid in January 1992, has helped the francophone press to be a part of the political and ideological struggles related to the event. This paper aims to analyze throughout the technique of praxematics, the comments of journalists working for the newspapers: "Morning" and "Awakening". Thus, this face-to-face discursive between Islamist and modernist ideology drew a new discursive space where the various discursive formations clashed, from their ideological positions.

Keywords: praxematics, discursive formations, discursive space, ideological position

Introduction

Après les évènements d'octobre 1988, les Algériens ont assisté à deux changements majeurs qui ont ébranlés la société algérienne. D'abord, sur le plan médiatique, plusieurs nouveaux organes indépendants sont apparus. Ensuite, sur le plan politique, les Algériens étaient appelés pour la première fois à élire leurs représentants au Parlement. Dans ce contexte, le 26 décembre 1991, le parti

politique du *front islamique du salut* (F.I.S) a remporté le premier tour des élections législatives. Cette victoire était vécue comme le prélude de l'accession du (F.I.S) au pouvoir et à la gestion politique du pays via l'institution législative.

Cet évènement fut présenté dans la presse comme un signe de bouleversement de la société algérienne, à cause des enjeux décisifs et idéologiques prônés par la formation islamiste. En effet, le 11 janvier 1992, l'ex-président de la République Chadeli Benjedid a annoncé sa démission. Les élections législatives sont annulées. La victoire du *Front Islamique du Salut* (F.I.S) s'est révélée caduque. De ce fait, l'islamisme n'a pas accédé au pouvoir. Ses adversaires ont parlé « d'échec salutaire », tandis que ceux qui adhèrent à l'idéologie islamiste ont dénoncé avec la plus grande énergie cet état de fait.

Dans cette perspective se résume l'intérêt de précéder toute analyse de discours par une précision des faits historiques. Selon Bonnafous (1983) :

Il est indispensable de faire précéder toute analyse linguistique d'une analyse de la conjoncture historique et des rapports dans lesquels s'inscrivent les sujets du discours, en même temps qu'une analyse de l'appareil dans lequel va fonctionner.

En outre, le clivage idéologique de la société algérienne entre « modernisme » et « islamisme » a installé le discours journalistique dans un duel entre les forces vivantes qui se sont disputées dans un espace discursif. Ainsi, Ghiglione (1989) a souligné que :

Le monde que les hommes politiques proposent est généralement manichéen. D'un côté, il y a les bons, dont ils sont le porte-parole, le drapeau et l'énonciation ; de l'autre côté, il y a des méchants, dont l'autre est le porte-parole, le drapeau et l'énonciation.

Praxématique

La praxématique a été élaborée par Robert Lafont à partir de la fin des années 60 (Lafont, 1967). Cette discipline tire son nom de son élément central, le *praxème*, charpente sonore qui fonctionne en *unité de production du sens*. Ainsi, le sens est défini comme une construction discursive dynamique réalisée par des opérations fondamentalement situées et interactionnelles de mises en mots, et comme, à l'instar de la Praxématique (Lafont, 1978) ou de la Sémantique interprétative (Rastier, 2001), une pratique interprétative discursive de réduction des possibles de la signifiante. Cette complexité suppose pour son analyse de déterminer des catégories descriptives non seulement linguistiques mais également discursives.

Ainsi, notre problématique concerne l'analyse de la production d'un discours de presse marqué par des enjeux idéologiques, de nature décisive. Ce face-à-face discursif de l'idéologie islamiste et de l'idéologie moderniste permet d'appréhender l'activité langagière du « même » et de l' « autre » comme « le lieu de réglages conflictuel » (Siblot, 1998).

Par ailleurs, Lafont (1973), a défini la praxématique comme un modèle dynamique de la production du sens. Cette définition en apparence superficielle mais elle est considérée jusqu'à aujourd'hui comme une position fondatrice car, elle a entraîné une forte rupture avec les anciennes théories structuralistes qui postulent que le sens serait immanent au texte ; entièrement clos en lui. En effet, la praxématique ne propose pas d'analyser le sens inscrit dans le texte, mais la manière dont le texte produit du sens, tout en le rapportant à ces conditions de production et de réception. C'est dans cette optique que nous pourrions voir comment *le sujet se construit et s'inscrit dans sa parole selon la dialectique du « même » et de l' « autre » [...] comment elle dessine constamment un espace variable des mêmes où il s'engage et simultanément un espace des autres où il se dégage* (Siblot, 1990).

Formation discursive

La configuration interne du discours politique des deux journaux permet de souligner des rapports d'interférence entre différents discours à l'intérieure d'une « formation discursive » (Foucault, 1969). Cette dernière est définie comme une manière dont ces éléments d'origine différentes sont mis en rapport les uns avec les autres.

Cette notion a été redéployée en analyse de discours par Michel Pêcheux (1975), qui a posé comme hypothèse de départ le concept de formation idéologique *pour caractériser un élément [...] susceptible d'intervenir comme une force confrontée à d'autres forces dans la conjoncture idéologique caractéristique d'une formation sociale en un moment donné* (Pêcheux, 1975).

Dans la même logique, Pêcheux, 1975) a résumé :

Chaque formation idéologique constitue ainsi un complexe d'attitudes et de représentations qui ne sont ni individuelles ni universelles, mais se rapportent plus ou moins à des positionnements de classes en conflit les unes par rapport aux autres ». A l'intérieur de cette formation idéologique se délimitent les formations discursives qui y interviennent à « titre de composantes (op. Cit.).

Autrement dit, les individus sont interpellés en sujets, considérés au reste comme « des espèces discursives » (Ibid) dont l'ensemble du discours, constitutifs

de la formation discursive, sont censés avoir été produits « à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (ibid).

Ainsi l'étude des formations discursives est liée à la conjoncture. La confrontation des positions discursives sont rapportées de manière « marxiste » aux positions des agents dans le champ des luttes sociales et idéologiques. Selon Régine Robin :

L'étude des formations discursives dans une formation sociale, de leurs rapports d'hégémonie, d'alliances, d'antagonismes, et de leurs déploiements stratégiques, dans une conjoncture donnée, est en voie d'élaboration (1976, 29).

En effet, l'association du couple modernisme / islamisme a pour corollaire une formation discursive qui a produit un discours idéologique conjoncturel, qui s'inscrit dans un univers discursif et se définit comme *l'ensemble des discours qui interagissent dans une conjoncture donnée* (Charaudeau et al., 2002).

Espace discursif

Le terme de champ discursif englobe la notion d'espace discursif où se manifeste le positionnement politique et idéologique du « même » et de l'« autre ». Selon Bonnafous (1983), l'analyse de discours comme étant :

l'étude des manifestations de l'extérieur de la langue dans le discours, conçu tout à la fois comme l'expression d'une option politique et idéologique qui transcende le sujet comme moyen, d'action doté d'une force matérielle. (Bonnafous, 1983).

Dans ce contexte, il s'agit d'étudier l'espace discursif de deux quotidiens indépendants, à travers le « même » et l'« autre ». Ce discours s'inscrit dans un contexte politico-médiatique, lié à l'évènementiel. Ainsi, l'espace discursif du « même » et de l'« autre » est susceptible de nous révéler les stratégies discursives employées, les représentations idéologiques et le positionnement.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'archive des quotidiens indépendants suivants :

Le Matin. Quotidien indépendant créée en 1991 dans le cadre de la circulaire 04 /90 du 19 mars 1990, fut suspendu en 2004.

L'Eveil (asahawa), il s'agit d'un hebdomadaire de langue française, créé en 1991 dans le cadre de la circulaire 04/90 mars 1990, a cessé de paraître en 1992.

Positionnement

L'activité discursive des journalistes est caractérisée par un positionnement idéologique du « même » et de l' « autre », puisque, les journalistes sont fortement influencés par leur carte partisane ou leur appartenance idéologique. À cet effet, ces derniers *s'emploient constamment à se positionner à travers ce qu'ils disent, à s'affirmer en affirmant [...] à se valoriser et à surmonter les menaces de dévalorisation* (Maingueneau, 1990).

Ainsi, nous avons analysé le positionnement du « même » et de l' « autre », en commençant par le quotidien *Le Matin* ensuite *L'Eveil*.

Analyse du positionnement

Nominations idéologiques à travers le « même » et « l'autre » et stratégies discursives employées.

Le Matin

L'article a été rédigé au lendemain de l'évènement sous le titre « Démission, et après ? ». L'usage de la forme nominale terminée par un point d'interrogation permet d'étudier le fonctionnement de l'interrogation dans la stratégie argumentative du « même ». Ce dernier a soutenu explicitement la thèse, selon l'énoncé : [si l'Algérie de l'après Chadeli ne sait pas tout à fait encore où elle va, elle sait par contre d'où elle sort : d'un cauchemar]. À cet effet, J. Michel Adam souligne :

On parle toujours en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses que l'on présente à son assentiment. (Adam, 1992).

L' « autre » a défendu la thèse, selon laquelle cette démission est une occasion pour l'Algérie d'éviter l'accession des islamistes au pouvoir. Dans ce sens, le « même » est une [Algérie qui veut le changement], mais [un changement inscrit dans une perspective de modernité], que l'auteur juge antagoniste avec l'islamiste au pouvoir. L' « autre » qui a assumé ouvertement cette décision a fait figure de porte-parole d'une formation discursive dans laquelle il est inscrit. De même, le recourt à des stratégies discursives, telles que les termes génériques, par exemple : [l'Algérie a évité le pire mais attend le mieux], est une manière de dénigrer les résultats des élections législatives, et de justifier les raisons de l'arrêt du processus électoral auprès des Algériens. En outre, le « même » est aussi une [Algérie] qui déclare une rupture totale avec [les discours et les hommes du passé], symbolisé

par le président démissionnaire. Quant à « l'autre », il est l'islamiste [complice] des [despotes de l'Iran et du Soudan]. Le recours à l'acte de nomination est une stratégie discursive qui vise à charger le langage d'une fonction nominative *tout tend à être nommé*. (Jacob, 1990).

Dans cet ordre d'idée, la nomination pourrait aussi être considérée comme l'activité linguistique qui conférerait une existence, donc une identité aux objets du réel. Tout objet, individu, ou notion a besoin d'être nommé pour pouvoir être distinguée et identifier sous le nom qu'il porte. C'est ainsi que F. Armengaud (1988) considère la nomination comme un acte de conférer un nom, de « baptiser » qu'il s'agisse d'un être humain animal, d'un navire ou d'une variété de roses. Le baptême, comme constitution d'identité, est le tout premier acte que nous effectuons lorsqu'un bébé vient au monde. Être, c'est dans ce cas être nommé, porter un nom. Nous n'existons en quelque sorte que parce que nous avons un nom.

Par ailleurs, « l'autre » est l'islamisme au pouvoir qualifié de [cauchemar], qui mènera vers [une nation déchiquetée], un [régime despotique], où l'hégémonisme sera légitimé par la religion. Ainsi, le « même » a utilisé les noms propres [Iran, Soudan], qualifiés de [despotes], semblables au nouvel Etat du F.I.S.

Cette stratégie discursive consiste à rejeter l' « autre », en affichant ostensiblement une convergence entre [l'hégémonisme d'où qu'il vienne] ; du concept de [légitimité historique] ; ou de [légitimité religieuse].

Toutefois, nous nous sentons plus proche de la conception praxématique du « fonctionnement du nom propre » développée par Siblot (1987c, 1989), au cours de sa réflexion sur le nom propre en le considérant comme le fonctionnement particulier d'un praxème (unité de production du sens que la praxématique substituée au signe).

En effet, à propos de la fonction des noms propres, nous retiendrons, avec Siblot, que « *Ceux-ci inscrivent les individus dans des systèmes sociaux et sont par là signifiants. Ils peuvent être attribués selon des règles sociales, des choix idéologiques manifestes. Ils marquent des appartenances culturelles, ethniques, religieuses.* (Ibid.).

De plus, l'expression [État F.I.S], exprime la dénégation de toute algérianité, au profit d'un éventuel pouvoir restreint à la seule identité partisane auquel l' « autre » s'est violemment opposé.

De même, en toponymie, les conquérants renomment toujours leur nouveau territoire pour marquer leur possession. Dans ce sens, Todorov a souligné :

Le premier geste qu'accomplit Colomb au contact des terres nouvellement découvertes est une sorte d'acte de nomination étendu, il s'agit de la déclaration selon laquelle ces terres font désormais partie du royaume d'Espagne. (Todorov, 1982).

L'Éveil

L'auteur a intitulé son article : [La fuite en arrière]. Ce titre illustre clairement sa position qui se résume ainsi : [C'est la fuite en arrière (...) certes mais momentanément]. Dans cette perspective, l'introduction de la phrase nominale est une assertion aussi complète que n'importe quel énoncé verbal. (Benveniste, 1966), qui situe l'énoncé hors de toute localisation temporelle ou modale et hors de la subjectivité du locuteur (Ibid).

En effet, le « même » et « l'autre » se donnent à lire dès le début de l'article, à travers le titre réservé à l'événement. En particulier, le jugement dépréciatif de la situation [fuite en arrière]. Cette expression est construite sur le modèle de « fuite en avant » est formée de deux praxèmes dévalorisants :

- Fuite : dérobade, abdication, crainte, etc.
- Arrière : recul, régression, passé, etc.

Par ailleurs, le « même » a employé le pronom personnel « ils », de la collectivité indistincte pour créer le flou référentiel. [Ils n'ont eu salut qu'au recours aux calculs politiques pour annihiler la volonté populaire]. De même, l'emploi des termes génériques dans le discours : [quand tout le fleuve humain qui a choisi sa voix (x)...].

Ainsi, l' « autre » a utilisé une métaphore pour exprimer indirectement son refus face à la nouvelle situation, afin de justifier le choix du peuple Algérien. Dans ce contexte, Taguieff (1990) a introduit la notion de populisme qui paraît adéquate :

Dans le discours de ces nouveaux mouvements populistes oscillant entre un pôle à la fois comme dêmos et comme ethos, contre les élites et contre les étrangers » « cette polémique « être contre » est constitutive des styles populistes.

Nous rappelons également, l'existence dans la première séquence de deux thèses opposées : d'abord, la démission du président de la République est un [échec salutaire], ensuite, celle de la [fuite en arrière]. L'auteur a incarné la deuxième thèse, qui relève du « même », et la première de l' « autre ».

Cette thèse est apparue dans le texte, accompagnée de deux praxèmes « honte » et « ose » ; à valeur sémantique péjorative et de sens « indigne », qui confirme la thèse de la [fuite en arrière].

À cet effet, le sentiment de la honte vise la création d'une situation de malaise dans le camp adverse, en vue de rendre crédible la thèse du « complot ». En outre, l'« autre » est identifié par le terme « ces confrères », qualifié par le praxème « la presse communiste » auquel s'oppose le « même ».

Ainsi, le praxème « communiste » est une nomination idéologique pour dire l'« autre » n'est pas qu'un simple acte de symbolisation référentielle mais il signifie une nomination identitaire car :

Toute désignation d'autrui a pour particularité de requérir de la part de celui qui nomme une prise de position à l'égard de ce qui est nommé (Siblot et al, 1988).

Autrement dit, la nomination idéologique de l'« autre » répond d'une part à une visée pragmatique, afin de maintenir la population dans une croyance collective victimaire.

D'autre part, le recours à la stigmatisation de l'« autre », en le qualifiant par la [presse communiste], consiste à le rendre complice de l'échec du « même ». Cette stratégie discursive vise à façonner la conscience politique du peuple.

En revanche, le « même » est identifié par l'expression [la presse islamique]. Ainsi nous assistons à un affrontement entre deux formations idéologiques qui reflètent le clivage idéologique au sein de la société algérienne.

En outre, le « même » est qualifié d'« islamiste » bénéficie de la « légitimité » des urnes et d'une foi en Dieu « inébranlable ». Dans cette situation, l'insertion de « praxèmes » à connotation religieuse dans le discours politique du « même » consiste à inscrire son discours dans la suprématie de l'ordre divin. Ainsi, la référence à la religion tient à un pôle stratégique, un carrefour à deux voies : l'une relève de l'islam politique, l'autre relève de l'idéologie politique.

Dans cette logique, la citation de Compagnon (1979) qui assume une pluralité de fonctions liées aux enjeux du discours.

(...) La citation représente un enjeu capital, un lieu stratégique et même politique dans la pratique du langage, quand elle assure sa validité, grandit sa recevabilité, ou au contraire les réfute ».

La mise en scène des praxèmes « Dieu /foi » confère au discours politique l'idée de « la croyance » que le journaliste et les lecteurs sont censés partager. Cependant, l'« autre » est qualifié de « communiste », commanditaire des tenants de « l'ancien régime », qui était à l'origine de la « fuite en arrière ». Ce qui implique que la politique d'exclusion de l'autre a atteint son paroxysme où *l'extranéité discursive de l'autre débouche sur son expulsion du monde des êtres humains.* (Akin, 1998).

Conclusion

En guise de conclusion, nous soulignons que l'analyse praxématique est un outil théorique performant, qui considère le langage comme une « praxis manipulatrice-transformatrice », assurant la permanence et l'accroissement de l'agir et du savoir. Ainsi, les formations discursives nous ont permis de démontrer que le recours au praxème « Dieu » avait pour objectif de se servir d'un argument d'autorité à des fins justificatives. De même, l'appartenance idéologique des journalistes ne saurait être considérée comme simple contenu anecdotique, mais plutôt comme sens / forme pleinement incarnée par l'activité discursive des journalistes dans un espace discursif donné. Naturellement, deux positions idéologiques différentes situent forcément le producteur du discours dans un espace conflictuel « la conscience de soi s'éprouve que par contraste » Benveniste, 1960). Il ressort que les comportements sociaux s'inscrivent avant toute chose dans les lignes d'une esthétique verbale, d'où la finalité de ce travail qui aura été de démontrer comment la nomination idéologique de l'autre oriente et détermine les fonctionnements discursifs. Ainsi, sur la base d'une délimitation de deux formations discursives, nous avons pu montrer qu'en contexte politique, « l'autre » est toujours inscrit dans son discours. Au final, nous avons vu que la production du sens n'est jamais fossilisée, mais constamment aimantée et renouvelée par la praxis.

Bibliographie

- Alpha, O-B. 2002. *Pouvoir du discours et discours du pouvoir*. Paris : L'Harmattan.
- Akin, S. 1998. Stratégies langagières de la dénégation de l'autre. In : *BRES*.
- Akin, S. 1995. *Désignation du peuple, du territoire et de la langue kurde dans le discours Scientifique et politique turc*. Thèse de doctorat, Université de Paul Valéry. Montpellier.
- Adam, J-M. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- André, J-P. 1990. Le langage et la réalité : une approche anthropologique ; *Cahiers de Praxématique*, 15, p. 17-38.
- Armengaud, F. 1988. *Le nom, Encyclopédia Universalis*. Paris : PUF.
- Bonnafous, S. 1983. Processus discursifs et structures lexicales. *Langage*. Larousse.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. t.2, Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale*. τ.2, Paris : Gallimard
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du Discours*. Paris : Seuil.
- Cormulier, B. 1982. « Sur le sens des questions totales et alternatives ». *Langages*, 67, p. 55-109.
- Daniel, B et al. 1991. *Le même et l'autre en discours. Cahiers de praxématique*, 17.
- Foucault, M. 1969. *Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Ghiglione, R. « Discours et attitudes: la notion de consistance à propos de politique ». *Hermes* 5-6, p. 201-217.
- Compagnon, A. 1979. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. 1990. *Pragmatique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.

- George, K. 1984. « Dénomination et relations dénominatives ». *Langages*, 76, p.77- 94.
- Gardin, B. 1980a. *Présentations, pratiques linguistiques. Pratiques sociales*. PUF, p.77-11.
- Hailon, F. 2011. L'espace médiatique, un espace discursive et idéologique stéréotype. *Le français en contraste*, B. Pavelin Lesic Ed, Cipa. Université de Tour.
- Lafond, R. 2004. *L'être de langage*. Pour une anthropologie linguistique. Limoges : Lambert-Lucas.
- Lafond, R. 1978. *Le travail et la langue*. Paris : Flammarion.
- Lafond, R. 1978. *Les formes de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Mignot, X. 1990. « Sur le langage et le réel: quelques réflexions d'ordre Epistémologiques ». *Cahiers de Praxématique*, 15, p.39-55.
- Mortureux, M-F. 1984. La dénomination : approche sociolinguistique. *Langages*, 76, p. 95-111.
- Meyer, M. 1969. *Logique, langage et argumentation*. Paris : Hachette.
- Pêcheux, M & al. 1975. « Analyse du Discours, langue et idéologie ». *Langage* n° 37, Paris : Larousse.
- Pêcheux, M. 1975. *Les vérités de la police*. Paris : Maspéro.
- Rastier F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Reiger, M. 1983. « Présentation ». *Langue française*, n° 57, p. 3-14.
- Robin, R. 1976. *Discours politique et conjoncture*. In : L'Analyse du discours / Discourse Analysis, sous la dir. de P. R. Léon et H. Mitterand, Montréal : Centre éducatif et culturel, p. 137-154
- Sassane, A. *Analyse du discours politique en Algérie: Etude comparative entre les quotidiens El Moudjahid et El Watan : la rencontre de Sant Egidio à Rome du 08 au 15janvier 1995*. Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté, septembre 2003.
- Siblot, P. et al. 1998. « De l'un à l'autre: Dialectique et dialogisme de la nomination Identitaire ». In : *BRES*, op. Cit. p. 27-43.
- Siblot, P. 1992. « Ah qu'en termes voiles ces choses-là sont mises ! », *Mots*, n° 30, p.5-17.
- Siblot, P. 1991b. « Entre territoire des uns et territoires des autres, l'espace du sens ». *Cahiers de Praxématique*, 17, p. 143-453.
- Siblot, P. 1990. « Enjeux épistémologiques de la théorie du praxème ». *Cahiers de Praxématique*, 14, p.51-65.
- Siblot, P. 1989. « Noms propres et mains sales : de la description des luttes sociales dans les praxèmes en nomination individuelle ». *Langage*, 93, p.64-81.
- Siblot, P. 1987c. « De la signifiante du nom propre ». *Cahiers de Praxématique*, 8, p.64-81.
- Taguieff, P-A. 1987a. « Le titre, le type et le nom ». *Cahiers de Praxématique*, p. 47-57.
- Todorov, T. 1982. *La conquête de l'Amérique*. La question de l'autre. Paris : Seuil.



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Éducation interculturelle. Le profil des enseignants grecs

Giorgos Kadigiannopoulos
Université d'Ioannina, Grèce
gkadig@yahoo.gr

Résumé

Ce projet a comme but d'enregistrer les connaissances et les perceptions des enseignants grecs concernant l'éducation interculturelle, afin d'affirmer s'ils sont prêts à relever les défis de la nouvelle réalité éducative, caractérisée par des classes comprenant des élèves issus de divers univers culturels, ethniques et sociaux (Day, 2003). Par le traitement des données reçues à travers un questionnaire anonyme, nous avons constaté la connaissance incomplète, superficielle, ainsi que des conceptions erronées des enseignants, en matière de l'éducation interculturelle.

Mots-clés : éducation interculturelle, connaissances, conceptions, recherche

Intercultural education: the teachers' profile in Greece

Abstract

This paper aims at registering the knowledge and beliefs of Greek teachers with regard to intercultural education, so as to ascertain whether or not are they ready to meet the challenges of the new educational reality, characterized by classrooms with students from different cultural, ethnic and social backgrounds (Day, 2003). The statistical processing of the anonymous self-administered questionnaire revealed the insufficient knowledge and the superficial or erroneous beliefs of teachers with reference to intercultural education.

Keywords: intercultural education, knowledge, beliefs, research

Introduction

Pendant les deux dernières décennies, on constate une augmentation significative du nombre de personnes d'origine asiatique et africaine qui quittent leurs pays pour chercher en Europe des meilleures conditions de vie. Ce phénomène a touché, aussi, la Grèce, pour cette raison alors, il faut impérativement prendre des mesures concrètes afin que les étudiants autochtones, les enfants d'immigrants, réfugiés et rapatriés, s'intègrent le mieux possible dans le système éducatif. Dans

ce sens, l'éducation interculturelle peut y contribuer. La définition de l'éducation interculturelle que nous adoptons est la suivante : *Éducation qui vise à la préparation des gens indépendants, afin qu'ils puissent contribuer à une société multiculturelle et démocratique, caractérisée par sa différence culturelle, ethnique, linguistique et religieuse* (Batelaan, Van Hoof, 1996).

But de la recherche - questions de recherche

Dans le cadre de cet ouvrage, beaucoup de recherches ont été menées, afin d'enregistrer les connaissances et les perceptions des éducateurs grecques concernant l'éducation interculturelle. En particulier, on a demandé aux éducateurs s'ils sont bien conscients de l'éducation interculturelle, s'ils en connaissent le contenu sémantique et les domaines d'activité. Il y a des témoignages qui affirment que les enseignants n'ont pas de connaissances équivalentes et ils abordent l'éducation interculturelle superficiellement dans le mauvais sens (Μπομπαρίδου κ.ά, 2004, Γεωργιογιάννης, 2005).

Il est largement admis que les enseignants, sur un plan théorique et pratique, n'ont pas le contexte approprié pour gérer le multiculturalisme et enseigner dans des classes multiculturelles (De Waal -Lucas, 2007). Ce phénomène indésirable peut être résolu avec une vraie formation pour l'éducation interculturelle. Par conséquent, la question à poser est de savoir si les enseignants grecs sont bien formés afin d'enseigner dans une école caractérisée par le multiculturalisme.

Dans les écoles situées dans les quartiers défavorisés des grandes villes grecques, il y a un pourcentage important d'élèves étrangers et de rapatriés. De plus, on observe que la situation des écoles du centre d'Athènes est du même ordre. Cette situation alors, crée des conditions particulières au niveau de l'enseignement et en particulier au niveau de l'enseignement des cours de langue.

Il est alors nécessaire que les manuels scolaires s'enrichissent au niveau de l'éducation interculturelle (Νικολάου, 2005). L'existence de problèmes liés à l'éducation interculturelle est bien visible dans les manuels de disciplines telles que la littérature grecque moderne (Πεσκετζή, 2008), la langue grecque moderne (Αλεξοπούλου, 2008), l'éducation sociale et politique (Τριανταφύλλου, 2008) et l'éducation religieuse (Καδιγιαννόπουλος κ.ά, 2013).

Pour conclure, le présent travail cherchera à donner des réponses pour toutes les questions posées ci-dessus qui composent le profil des enseignants grecs par rapport à l'éducation interculturelle.

Méthodologie de la recherche

Pour la réalisation de l'enquête, on a utilisé la méthode d'un questionnaire anonyme qui contenait 26 questions divisées en trois sections distinctes. Dans ces sections, on enregistre les caractéristiques démographiques des personnes interrogées, leurs perceptions et leurs connaissances concernant l'éducation interculturelle. Les réponses traitées et l'analyse statistique ont été réalisées en utilisant le logiciel de statistiques SPSS 19.

Comme la plupart des enquêtes, celle-ci est, aussi, soumise à certaines restrictions. Plus précisément, l'enquête est basée sur les connaissances et les perceptions des enseignants qui enseignent dans les écoles secondaires de la périphérie d'Attique. Par conséquent, des restrictions surgissent afin de savoir si les résultats peuvent être généralisés en ce qui concerne les éducateurs qui enseignent à l'école secondaire, dans d'autres régions du pays aussi. Un autre aspect important que l'on doit examiner est les possibilités de formation qui sont offertes aux éducateurs à Athènes et pas pour les enseignants d'autres régions du pays et en particulier aux frontières. Il est incontestablement admis qu'à Athènes il y a plus de possibilités d'une formation considérable.

Le processus de sélection de cet échantillon a une importance particulière dans le cadre de toute l'enquête. Donc, dans cette enquête, on a utilisé les statistiques du département de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation pour l'année scolaire 2012-2013. Selon ces statistiques, les professeurs, de toutes les spécialités, de travail permanent dans les écoles secondaires dans tout le pays ont été 36770. Parmi eux, 10687 sont en Attique, soit 29,1%. La distribution des questionnaires a eu lieu en novembre et décembre 2011, et en janvier 2013. Des 400 questionnaires qui ont été distribués, seulement 280 ont été complètement remplis ; ils représentent 2,62% des professeurs de travail permanent (Tableau : 1).

Tableau 1 : Questionnaires pour la région d'Attique

Région	Professeurs	Distribué	Retourné	Pourcentage (%)
Athènes	6949	260	191	73,46
Pirée	1604	60	39	65
Attique-est	1579	59	38	64,4
Attique de l'Ouest	555	21	12	57,14
Total	10687	400	280	70

Analyse des données de la recherche - Résultats

L'analyse statistique a révélé que 35,7% de ceux qui ont participé étaient des hommes et 64,3% étaient des femmes. Concernant l'âge, 10% ont jusqu'à 35 ans, l'âge de 36 à 45 ans représente 39,6%, 42,1% ont entre 46 et 55 ans, alors que le pourcentage de 8,2% a plus de 56 ans. La grande majorité (96,8%) détient un diplôme d'un établissement d'enseignement supérieur, 23,6% possèdent un diplôme d'étude postuniversitaire, et 0,7% un Doctorat.

Dans cette enquête, des professeurs de toutes les disciplines de l'école secondaire ont participé. Les professeurs de langue grecque ont le pourcentage le plus élevé (27,5%), suivis de ceux de mathématiques (12,5%) et des sciences (physiciens, chimistes, biologistes, géologues) (11,8%). Le pourcentage de 18,2% correspond aux professeurs de langues étrangères.

La majorité des enseignants participants (61,4%) a affirmé qu'ils ont entendu parler de l'éducation interculturelle. En revanche, un pourcentage assez élevé (38,6%) indique qu'il ne connaît pas du tout le terme de l'éducation interculturelle (Tableau : 2), ce qui donne une impression vraiment négative, étant donné que ce terme existe dans l'éducation depuis une dizaine d'années.

Tableau 2 : Vous avez entendu parler de l'éducation interculturelle ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage (%)
Pas du tout	11	3,9
Un peu	97	34,6
Assez	106	37,9
Beaucoup	44	15,7
Trop	22	7,9
Total	280	100

Avec la question ouverte concernant l'expression « éducation interculturelle » qui a été donnée, beaucoup de réponses intéressantes ont émergé. En particulier, 35% des personnes interrogées quand ils entendent le terme « éducation interculturelle » pensent à la formation liée à notre diversité culturelle, 17,5% pensent aux étudiants étrangers tandis que les plus petits pourcentages pensent qu'il s'agit de l'apprentissage de la langue (7,5%), l'intégration dans la société (6,8%), l'égalité de participation (6,4%) et la compréhension des stéréotypes. On doit mettre l'accent sur le fait que 15,4% ont répondu qu'ils n'avaient jamais entendu parler de ce terme (Tableau : 3). Pour conclure, on constate que les enseignants ont relié l'éducation interculturelle avec le phénomène de la migration, les effets et les besoins qu'il engendre sur le plan social.

Tableau 3 : Qui vient à l'esprit quand vous entendez l'expression « éducation interculturelle » ?

Expression « Education Interculturelle »	Fréquence	Pourcentage (%)
L'éducation sur la diversité culturelle	98	35
Etudiants Etrangers	49	17,5
Coexistence / Respect de la diversité culturelle	44	15,7
Je ne sais pas / Pas de réponse	43	15,4
Apprentissage de la langue	21	7,5
Intégration dans la société	19	6,8
Egalité des chances / Egalité sur la participation	18	6,4
Compréhension	12	4,3

À la question « Que signifie pour vous l'éducation interculturelle », 33,6% ont répondu : « C'est l'éducation à la diversité culturelle ». 20,7% des personnes interrogées ont associé l'éducation interculturelle à la coexistence, à la compréhension et au respect. Le pourcentage des participants qui ont répondu qu'ils ne connaissaient pas l'expression « éducation interculturelle » (18,6%) est étonnant (Tableau : 4). Les résultats correspondent aussi à une autre enquête menée par M. Govaris (Γκόβαρης, 2005) qui s'est tenue aux enseignants de l'enseignement primaire.

Tableau 4 : Que signifie pour vous l'éducation interculturelle ?

Signification « Education Interculturelle »	Fréquence	Pourcentage (%)
Formation concernant la diversité culturelle	94	33,6
Coexistence / Compréhension / Respect	58	20,7
Je ne sais pas / Pas de réponse	52	18,6
Participation égale / Chances	41	14,6
Adaptation au multiculturalisme	30	10,7
Etudiants étrangers	16	5,7
Ecoles interculturelles	13	4,6

Un taux remarquable, qui s'étend de 11,4 à 25,4 %, a déclaré qu'il ne connaissait pas tous les domaines d'activité de l'éducation interculturelle (Tableau : 5). Par ces réponses, on comprend que les enseignants considèrent que l'éducation interculturelle se réfère principalement à la formation des étudiants étrangers et des rapatriés. Il est donc démontré que les enseignants ont une connaissance faible concernant les domaines d'activité de l'éducation interculturelle.

Tableau 5: Domaines d'activité de l'éducation interculturelle

Domaines d'activité	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup	Trop	Je ne sais pas
Flux migratoire vers la Grèce	23 (8,2%)	77 (27,5%)	78 (27,9%)	14 (5%)	24 (8,6%)	64 (22,9%)
Modèle d'éducation interculturelle	12 (4,3%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	45 (16,1%)	63 (22,5%)	42 (15%)
Méthodologie de l'enseignement de la classe multiculturelle	14 (5%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	51 (18,2%)	57 (20,4%)	45 (16,1%)
Education bilingue	31 (11,1%)	72 (25,4%)	57 (20,4%)	30 (10,7%)	30 (10,7%)	60 (21,4%)
L'enseignement de la langue grecque comme langue étrangère	37 (13,2%)	58 (20,7%)	65 (23,2%)	31 (11,1%)	33 (11,8%)	56 (20%)
Question d'identité	20 (7,1%)	62 (22,1%)	53 (18,9%)	42 (15%)	32 (11,4%)	71 (25,4%)
La formation des étrangers	15 (5,4%)	38 (13,6%)	77 (27,5%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	32 (11,4%)
Education de rapatriés	14 (5%)	46 (16,4%)	78 (27,9%)	51 (18,2%)	50 (17,9%)	41 (14,6%)
Education de Gitan	20 (7,1%)	65 (23,2%)	75 (26,8%)	33 (11,8%)	42 (15%)	45 (16,1%)

Un enseignant sur quatre (26,1%) a assisté aux séminaires, conférences sur l'éducation interculturelle, tandis que le reste (73,9%) n'ont jamais eu de formation concernant l'éducation interculturelle. Dans l'enquête de M. Tsimouris (Τσιμούρης, 2009), on observe les mêmes pourcentages. Le manque de formation sur la question de l'éducation interculturelle indique probablement un mépris général pour les activités éducatives ou encore un manque de confiance dans la qualité et leur contenu. L'analyse statistique a révélé, en outre, que les enseignants qui ont participé à une formation sur l'éducation interculturelle ont eu beaucoup d'avantages (Tableau: 6). Enquête de Koutroumpa & Ζησιμοπούλου (2006).

Tableau 6 : Aide via séminaires, ateliers, conférences pour l'éducation interculturelle

Aide via séminaires etc.	Fréquence	Pourcentage (%)
Du tout	2	0,7
Un peu	12	4,3
Assez	41	14,6
Beaucoup	15	5,4
Trop	3	1,1
Jamais entendu	207	73,9
Total	280	100

On constate que la majorité des personnes interrogées préfèrent être informées par l'internet (47,5%), les autres par les médias (27,1%), par des livres (22,5%), par des ateliers, des séminaires et des conférences (20,4%). En particulier, les professeurs trouvent des éléments de l'éducation interculturelle principalement dans la littérature grecque moderne (16,1%), la langue grecque moderne (12,5%) et dans les cours de langues étrangères (11,1%).

Contrôle de la recherche des affaires avec le critère de l'indépendance X^2

Des contrôles de l'indépendance permettent au chercheur de constater si deux variables sont indépendantes les uns des autres ou s'il y a une sorte de relation qui les unit. Dans cette recherche, on a vu que le fait que le professeur est un homme ou une femme, ou le choix de se mettre à l'éducation interculturelle est indépendant de la question de savoir si l'enseignant a entendu parler de l'éducation interculturelle ($X^2=0.162$, $df=4$, sig. <0.997) ou s'il a suivi des séminaires, des conférences, des ateliers sur l'éducation interculturelle ($X^2=0.761$, $df=1$, sig. <0.383 et Fisher Test=0.398 et sig. <0.234). En outre, le test statistique a montré que le sexe est indépendant en ce qui concerne leur formation sur l'éducation interculturelle ($X^2=0.249$, $df=2$, sig. <0.883), mais aussi sur les problèmes et, en particulier, respectivement à partir de sources tels des ateliers, des séminaires, des conférences ($X^2=0.52$, $df=1$, sig. <0.471 et Fisher Test=0.518 et sig. <0.287), livres ($X^2=2.45$, $df=1$, sig. <0.118 et Fisher Test=0.156 et sig. <0.079), médias ($X^2=0.264$, $df=1$, sig. <0.608 et Fisher Test=0.653 et sig. <0.36) et Internet ($X^2=0.596$, $df=1$, sig. <0.44 et Fisher Test=0.54 et sig. <0.269). Par conséquent, on voit encore une fois que le sexe est indépendant de la formation pour l'éducation interculturelle mais il est évident que les plus jeunes professeurs ont plus de connaissances sur les questions pédagogiques et une formation plus générale et plus adaptée sur

l'éducation interculturelle. Cette constatation s'explique par le renforcement de l'introduction de cours pédagogiques dans les programmes des universités ces dix dernières années. De plus, les jeunes professeurs disposent d'une meilleure connaissance de l'utilisation des ordinateurs qui leur donne accès aux sources d'information importantes sur Internet au sujet de questions comme celle de l'éducation interculturelle.

Les enquêtes réalisées selon le critère d'indépendance X^2 ont montré que l'âge n'a rien à voir avec la connaissance de l'expression « éducation interculturelle » ($X^2=4.731$, $df=3$, sig. <0.193), ainsi que des séminaires, des ateliers et des conférences suivis concernant l'éducation interculturelle, la gestion de la diversité ou d'autres sujets ($X^2=6.785$, $df=3$, sig. <0.079) ainsi que la connaissance des problèmes existants par rapport à l'éducation interculturelle ($X^2=3.921$, $df=6$, sig. <0.687). L'âge, toutefois, n'apparaît pas indépendante dans la mise à jour pour l'éducation interculturelle provenant de sources telles que les ateliers, séminaires, conférences ($X^2=10.190$, $df=3$, sig. <0.017) et Internet ($X^2=15.354$, $df=3$, sig. <0.002), alors que des informations indépendantes des livres ($X^2=2.885$, $df=3$, sig. <0.41) et les médias ($X^2=6.065$, $df=3$, sig. <0.108). L'âge, donc, de l'enseignant joue un rôle important par rapport à l'information par Internet et même les années de l'enseignant en service.

Des contrôles de l'indépendance effectués ont donné comme résultat que le service éducatif général est indépendant de la question de savoir s'il a entendu parler de l'éducation interculturelle ($X^2=6.89$, $df=4$, sig. <0.142), de participations aux séminaires, aux ateliers et aux conférences concernant l'éducation interculturelle ($X^2=4.054$, $df=4$, sig. <0.399), mais aussi de la connaissance sur les questions de l'éducation interculturelle ($X^2=1.7$, $df=8$, sig. <0.989). Plus précisément, cela n'a rien à voir avec l'information par des ateliers, des séminaires et des conférences ($X^2=8.383$, $df=4$, sig. <0.079), des livres ($X^2=7.171$, $df=4$, sig. <0.129), des médias ($X^2=8.417$, $df=4$, sig. <0.077) et de l'Internet ($X^2=7.172$, $df=4$, sig. <0.127).

En Grèce il n'y a aucun effort systématique pour fournir une « vigilance » multiculturelle aux enseignants pour qu'ils puissent affronter les changements à venir dans la composition des groupes des élèves et dans le processus éducatif (Dimakos, Tassopoulou, 2003). De plus, c'est un phénomène habituel dans plusieurs régions de la Grèce, d'accueillir un grand nombre d'élèves étrangers et rapatriés. Par conséquent, les professeurs qui enseignent dans ce pays sont confrontés quotidiennement à des situations qui créent le désir et le besoin d'information sur les questions de l'éducation interculturelle. Néanmoins, selon l'enquête qui a été effectuée, on constate bien cette distinction : la présence des élèves étrangers est indépendante de la question de savoir si l'enseignant a entendu parler de l'éducation

interculturelle ($\chi^2=1.573$, $df=4$, sig. <0.814) ou s'il s'est tout seul informé sur ces questions ($\chi^2=3.18$, $df=3$, sig. <0.365).

Les enfants des rapatriés et des immigrés généralement font face aux problèmes majeurs dans les cours de langue Grecque et d'autres langues étrangères. Il est conseillé alors, de vérifier que les professeurs qui enseignent dans des cours de langue grecque et de langues étrangères sont informés sur des questions d'éducation interculturelle. L'examen a montré que le fait que l'enseignant connaît ($\chi^2=3.035$, $df=4$, sig. <0.552) ou s'est informé lui-même sur l'éducation interculturelle ($\chi^2=4.093$, $df=3$, sig. <0.252) n'a pas d'importance.

Nous supposons, donc, que les professeurs de la langue grecque ont entendu et ont cherché à en savoir plus sur les questions de l'éducation interculturelle, faciliter et améliorer le processus d'apprentissage. Les valeurs obtenues par les essais ne sont pas sans ambiguïté quant à savoir si quelqu'un a entendu parler de l'éducation interculturelle ($\chi^2=5.018$, $df=4$, sig. <0.285).

Pour conclure, les résultats des tests montrent que le sexe, l'âge et les années en service de l'enseignant, sont indépendantes de l'expression « Éducation Interculturelle ».

Conclusions-Suggestions

D'après les résultats de l'enquête statistique, on peut avoir des conclusions utiles concernant les connaissances et les perceptions des enseignants concernant l'éducation interculturelle, afin de définir le profil correspondant. Plus précisément, les réponses données par les enseignants dans les recherches de questions posées montrent qu'un taux notable d'entre eux ont entendu le concept d'éducation interculturelle, la majorité le reliant à l'éducation à la diversité culturelle des élèves. L'expression « Éducation interculturelle » semble être étroitement liée à l'éducation pour la diversité, la coexistence, la compréhension, le respect, l'égalité de participation et l'égalité des chances.

Les enseignants qui ont assisté aux séminaires, aux ateliers ou aux conférences sur l'éducation interculturelle, affirment qu'ils avaient bénéficié considérablement de ceux-ci. Principale source d'information pour les enseignants sur leurs problèmes respectifs est l'Internet avec les avantages et les inconvénients qui le caractérisent. C'est encore une fois que les professeurs de la langue grecque ou étrangère qui distinguent des caractéristiques de l'éducation interculturelle dans les manuels scolaires. Via les tests indépendants ont saisi que l'âge, les années en service, l'école spécialisée ne jouent pas un rôle sur l'apprentissage du terme éducation interculturelle.

Par conséquent, on peut soutenir que les enseignants ont une connaissance et une perception partielles dans une certaine mesure du sens et du contenu de l'éducation interculturelle et qu'ils ne sont pas suffisamment préparés pour relever les défis de la nouvelle réalité éducative comme elle a été reformulée en Grèce ces dernières années. On voit alors la nécessité de la formation des enseignants en matière d'éducation interculturelle, puisque ces connaissances pertinentes sont vraiment précieuses pour l'enseignant grec. Il est proposé, par conséquent, de trouver un moyen pour la pratique des enseignants par le biais de diverses activités de formation réalisées au niveau de l'enseignement secondaire ou primaire. Pour les futurs enseignants, il serait nécessaire de prendre connaissance non seulement des activités de formation, mais aussi par des cours correspondants à l'école. Dans ce cas, il est indispensable d'élaborer une révision partielle du programme d'études aux écoles.

Bibliographie

- Batelaan, P., Van Hoof, C. 1996. "Cooperative learning in intercultural education". *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Day, C. 2003. Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- De Waal - Lucas, A. 2007. "Teaching in Isolation: An examination of the Treatment of Multicultural Content in a Predominantly White and Affluent Suburban School". *Social Studies Research and Practice*, 2 (1), 1-21.
- Dimakos, I., Tassopoulou, K. 2003. "Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?" *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316.
- Αλεξοπούλου, Μ. 2008. «Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου». Στο Π. Ξωκέλλης (Επιμ.), Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία (σελ. 91-94). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Γεωργογιάννης, Π. 2005. «Παράγοντες που διαμόρφωσαν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα: πολιτικές και στρατηγικές». Στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα: Επιστημονική Ημερίδα Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 18 Ιουνίου 2005 (σελ. 1-19), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Γκόβαρης, Χ. 2005. «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους». Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, 8-10 Ιουλίου 2005 (σελ. 1-5), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.
- Καδριγιαννόπουλος, Γ., Καρβούνη, Ε., & Πουλιανίδης, Κ. 2013. «Οι δυνατότητες πρόωξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου». Στο Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα: 16^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, 28-30 Ιουνίου 2013 (σελ. 291-300), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.
- Κουτρούμπα, Α., & Ζησιμοπούλου, Α. 2006. «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41, 183-201.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π. 2004. «Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα - Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών». Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, 10-11 Δεκεμβρίου 2004 (σελ. 71-83), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.

Νικολάου, Γ. 2005. Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πεσκέτση, Μ. 2008. Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία (σελ. 111-116). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τριανταφύλλου, Α. 2008. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία (σελ. 123-129). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τσιμούρης, Γ. 2009. Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο Φ. Τσιμπιρίδου (Επιμ.), Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους» (σελ. 151-172). Αθήνα: Κριτική.



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Les chemins communs de l'éducation interculturelle et du développement durable

Giorgos Kadigiannopoulos
Université d'Ioannina, Grèce
gkadig@yahoo.gr

Résumé

Les sociétés modernes doivent faire face aux nombreuses difficultés tels que la pauvreté, le chômage, l'immigration, la violation des droits de l'homme, la pollution de l'air, la réduction du stockage d'eau potable, etc. Ces soucis dégradent la qualité de la vie et prolongent la crise économique, sociale et environnementale, qui existe déjà. L'éducation interculturelle et le développement durable sont des piliers pour le traitement théorique de certains aspects des problèmes mentionnés ci-dessus. Le but de cet article est de souligner certaines questions, certains exemples où éducation interculturelle et développement durable peuvent coexister. La conclusion principale est que la base est présente pour que ces deux concepts coexistent.

Mots-clés : éducation interculturelle, développement durable, démarche commune, valeurs

The common paths of intercultural education and sustainable development

Abstract

Modern societies are called to confront various problems, such as poverty, unemployment, immigration, the infringement of human rights, air pollution, the reduction of drinking water reserves, etc. All these undermine the quality of life and aggravate the existing financial, social and environmental crisis. Intercultural education and sustainable development constitute a pillar of the attempt to theoretically confront certain aspects of the aforementioned problems. The aim of this paper is to highlight issues in which the two concepts may concur to lead to a solution. The main conclusion reached was that there exists a multitude of issues in which intercultural education and sustainable development may act jointly.

Keywords: intercultural education, sustainable development, concurrence, values

Introduction

Les sociétés modernes sont toutes plus ou moins touchées par la crise économique, sociale et environnementale et les membres de ces sociétés en subissent toutes les conséquences, à des degrés divers. Plus précisément, l'homme moderne

affronte de nombreuses difficultés, qui dégradent son niveau de vie, et rendent sa vie quotidienne beaucoup plus difficile. Ces problèmes sont, entre autres, la pauvreté, le chômage, l'immigration, la xénophobie, le racisme, la violation des droits humains, la criminalité, la pollution de l'air, la réduction des stocks d'eau potable, etc.

L'éducation interculturelle et le développement durable servent de point de départ pour procéder à une étude plus profonde de certains problèmes qui dégradent la qualité de la vie des adultes et des enfants, et rendent difficile le bon fonctionnement des institutions sociales. L'objet de cet article est la recherche, en théorie, des chemins communs entre l'éducation interculturelle et le développement durable. En effet, ces deux termes ont fait l'objet de multiples discussions ces dernières années, au niveau social et éducatif, dans le but d'améliorer la qualité de la vie humaine.

Les concepts de base

Afin de rendre possible la recherche des chemins communs pour l'éducation interculturelle et le développement durable, il est nécessaire de définir le contenu conceptuel et le cadre de principe de ces deux termes. Concernant l'éducation interculturelle, il n'y a pas une approche conceptuelle largement acceptée. Pourtant, on peut définir l'éducation interculturelle comme l'éducation ayant pour objectif de former des personnes indépendantes afin qu'elles puissent participer à une société démocratique et multiculturelle.

Notre société est caractérisée par des différences au niveau culturel, national, linguistique et religieux (Batelaan, Van Hoof, 1996). Le principe fondamental de l'éducation interculturelle est la formation des individus à une façon de penser qui favorise la solidarité, le respect interculturel et qui rejette le nationalisme (Essinger, 1990). Il faut souligner le fait que la base de l'éducation interculturelle est la reconnaissance de la diversité, la cohésion sociale, l'égalité et la justice (Νικολάου, 2005).

Concernant le développement durable, il y a plusieurs définitions à donner (Dobson, 1996). La définition la plus connue provient du Comité de l'Union Européenne pour l'environnement et le développement. Ce Comité a défini le développement durable comme un *développement qui répond aux besoins du temps présent sans priver le droit de l'homme de satisfaire ses besoins de l'avenir* (WCED, 1987). Le développement, afin qu'il puisse être durable, doit respecter cinq principes fondamentaux, qui sont les suivants : la protection de ressources, un environnement bien structuré, un environnement de qualité, l'égalité sociale et la participation politique (Blowers, 1993).

L'interculturalisme est surtout le vecteur de la connaissance culturelle informelle. Par conséquent, un champ supplémentaire d'une action commune surgit pour la durabilité et l'interculturalisme. Les problèmes universels d'environnement constituent des champs d'activation, à un niveau théorique, du développement durable et de l'éducation interculturelle. Plus précisément, il y a un point de vue commun qui est que leur reconnaissance universelle est réalisable de la part de tous les pays et les civilisations grâce à l'échange des points de vue, la promotion de la tolérance, du dialogue (Campos, 2012) et du respect interculturel. Il est d'ailleurs indispensable que l'homme moderne ne se tranquillise pas concernant les problèmes de l'environnement, leur compréhension interculturelle et l'adoption d'une mentalité durable (Kaivola, 2002).

La mondialisation de la responsabilité oblige les gens à une collaboration pour la recherche de solutions communes aux problèmes concernant l'environnement, lesquels dépassent la réalité de chaque endroit. En même temps, la communication interculturelle constitue une condition nécessaire pour le développement d'une compréhension profonde des raisons de la dégradation de l'environnement, qui conduira à des résolutions presque unanimes de ces problèmes. En d'autres mots, la communication interculturelle développe la compréhension interculturelle nécessaire, le respect et la collaboration indispensables à une résolution définitive des problèmes de l'environnement (Marouli, 2002).

Le dialogue de la communauté scientifique concernant les droits de l'homme sur l'environnement met en avant le besoin d'une conscience cultivée chez les citoyens pour la durabilité environnementale et l'utilisation correcte des ressources naturelles. Le mode d'utilisation des ressources naturelles a des effets définitifs sur l'évolution des économies et, par conséquent, sur la qualité de vie de l'être humain et ses droits de plus grande portée (Sachs, 2004). De cette façon, les droits humains par rapport à l'environnement se dirigent vers le champ des droits humains et ils s'appliquent directement dans ce domaine. Ainsi, on réussit bien à tisser un lien intéressant et fertile entre le développement durable et l'éducation interculturelle.

La régularité environnementale et les droits de l'environnement constituent une demande éternelle et non pas un acquis des citoyens, tant à l'intérieur que parmi les pays. Les groupes sociaux et économiques les plus faibles semblent être durement touchés parce qu'ils sont souvent sujets à la dégradation environnementale (Φλογαϊτη, 2011). Par conséquent, les droits humains dans l'environnement renvoient directement aux droits humains de plus grande portée en mettant en lumière des voies communes pour l'éducation interculturelle et le développement durable.

Indiscutablement, la préparation méthodique et systématique des futures générations, afin d'être en mesure de vivre dans des sociétés multiculturelles avec une durabilité économique, sociale et environnementale, est une condition préalable pour le bon fonctionnement de la société (Dayan, 2009).

La mise en œuvre de cette condition a comme résultat l'évolution actuelle du capitalisme aux niveaux national et mondial.

Le capitalisme ayant prévalu sur le plan économique, social et environnemental, il a restreint les droits des travailleurs et réduit leur niveau de vie. Ces phénomènes attirent immédiatement l'intérêt pour l'éducation interculturelle et le développement durable, qui montrent une sensibilité particulière aux questions de droits de l'homme.

Le chemin vers le développement durable, et plus généralement vers la durabilité, est lié aux contrastes, aux conflits et aux changements dans les relations de pouvoirs établies, à l'égalité sociale, aux droits humains, à la gestion de la diversité, aux ressources naturelles, à la production et à la consommation de biens. Par conséquent, pour que le développement durable se développe, il est nécessaire de supprimer les inégalités sociales, le racisme, l'exploitation des migrants, la violation des droits de l'enfant et la destruction de l'environnement naturel (Κωστούλα - Μακράκη, Μακράκης, 2006). Par conséquent, le développement durable est lié aux conclusions fondamentales et à l'éducation interculturelle telles que la justice, l'égalité, la cohésion sociale (Νικολάου, 2005α).

Il y a des opinions qui considèrent que les principes de l'écologie sociale, qui ont évolué au fil du temps, ont approché le développement durable. Ils contiennent des notions comme la participation, l'égalité, la différence (Μπούκτσιν, 1993). Ces notions, qui se développent depuis l'environnement vers la société, couvrent les sections de l'éducation interculturelle et du développement durable. Un comportement responsable à l'égard de ce qui se passe au niveau mondial est une partie nécessaire de nos relations, de nos comportements individuels et sociaux (Drengson, 2000). C'est pourquoi le respect et l'appréciation de toutes sortes de différences, personnelle, culturelle et écologique, est nécessaire.

D'après l'analyse ci-dessus, il apparaît évident que l'éducation interculturelle possède théoriquement plusieurs points de vue communs avec le développement durable. Un de ces points de vue est l'appel pour la création de citoyens actifs et responsables, caractérisés par un esprit fort de responsabilité et de solidarité, tant au niveau individuel que global. De plus, la participation active favorise la citoyenneté qui a une fonction interactive dans le groupe social, elle comprend la diversité et elle contribue à sa fonction normale (Μπούκτσιν, 1993). D'après cet objectif, Kaivola (2004) impose comme prérequis pour la création de citoyens actifs, l'éducation interculturelle et le développement durable.

Les mouvements des citoyens actifs au niveau local, national et mondial essaient de montrer la nécessité que chaque citoyen doit rendre compte sa propre responsabilité en ce qui concerne tous les sujets de l'avenir de nouvelles générations, la qualité de vie, la protection de l'environnement, la paix et les droits humains (Κωστούλα - Μακράκη, Μακράκης, 2006). C'est Gould (2007) qui mentionne également que la citoyenneté mondiale doit être conçue avec comme priorités la cohésion sociale et la solidarité. La solidarité renvoie à la question de l'éducation interculturelle et du développement durable ; elle ne doit pas être limitée à l'empathie des problèmes des « Autres » mais elle doit jouer un rôle primordial pour la résolution de ces problèmes.

Αράπογλου en 2013 a élaboré le concept de la nouvelle citoyenneté. Elle se caractérise par le droit à l'information, à la culture, à l'identité et à la diversité. Tous ces éléments recouvrent des secteurs de l'éducation interculturelle. En développant sa pensée, il soutient que la nouvelle citoyenneté fonctionne comme une occasion pour que certains théoriciens présentent des propositions pour la participation à de nombreux niveaux de décision, notamment concernant le développement durable.

L'Unesco insiste sur la nécessité de créer une morale universelle, basée sur la collecte, le traitement et la synthèse des éléments de différentes mentalités, religions et systèmes de valeurs culturelles (Κωστούλα - Μακράκη, Μακράκης, 2006). L'acquisition d'une morale universelle, qui comprend des valeurs de vigueur universelle comme l'égalité, la liberté, le respect des droits de l'homme et de la démocratie, nécessite de constituer la condition nécessaire à la synergie entre l'éducation interculturelle et le développement durable, mais aussi le moyen pour la réussite des objectifs communs ou non. Il est, alors, indispensable que chaque personne doive réfléchir si son action se considère moralement acceptée par la société. Et puisque notre société accepte cette action précise comme moralement correcte, elle est considérée acceptable. (Rachels, 2010).

L'étude ci-dessus nous permet de constater que, au niveau éducatif, la bibliographie internationale intègre l'éducation interculturelle et le développement durable dans la même catégorie de cours, qui ont la possibilité de couper d'une façon transversale le programme d'études au lieu de constituer des cours autonomes (Νικολάου, 2007).

De plus, considérant d'une part la tendance naturelle de l'être humain à venir en contact avec la nature, et d'autre part la nécessité de transmettre aux générations futures l'environnement naturel et le patrimoine culturel, un débat intense sur l'enseignement interculturel et le développement durable s'impose (Νικολάου, 2005B).

L'homme et l'environnement culturel sont au cœur de l'éducation interculturelle et du développement durable (Μάγος, 2005). Ces deux termes aident l'élève à acquérir des connaissances, des compétences et du respect pour les personnes et l'environnement. L'espace socioculturel dans lequel l'homme vit et se développe fait partie d'un écosystème plus vaste qui est clairement visible dans la relation entre l'éducation interculturelle et le développement durable.

L'éducation pour le développement durable se concentre principalement sur la différence culturelle et les questions interculturelles (Tilbury, Cooke, 2005), tandis que l'éducation interculturelle ne montre aucun intérêt correspondant à des questions comme la durabilité sociale et environnementale. De toute façon, il est nécessaire que les moyens concernant le développement durable et l'éducation interculturelle essaient d'atteindre leurs objectifs communs (Campos, 2012). Dans le domaine éducatif, on considère que l'éducation pour le développement durable doit nécessairement impliquer l'éducation interculturelle (Wheeler, 2000). De toute façon, l'éducation interculturelle ne doit pas travailler seule, mais elle doit s'intégrer dans la coopération internationale sur l'éducation et la formation, elle doit renforcer le dialogue interculturel, elle doit aussi prendre des initiatives qui mettent en évidence le développement et la culture de la paix durable (Lasonen, 2003).

Abraham et al. (2006) estiment que l'essentiel est le développement de programmes pour l'éducation interculturelle et le développement durable, afin d'améliorer l'intercompréhension entre les êtres humains. Dans le même sens, l'éducation interculturelle bilingue joue un rôle très important pour la compréhension interculturelle et le développement durable, principalement dans les zones avec de fortes disparités sociales.

Il ne fait aucun doute qu'au sein d'une culture spécifique, d'une langue précise, peuvent coexister en harmonie d'autres cultures spécifiques, bien que comprenant des différences significatives entre elles. De ce fait, les hommes, membres de ces cultures, peuvent être d'une mentalité complètement différente malgré le fait qu'ils parlent la même langue (Hayes, 1998).

L'approche interculturelle au niveau linguistique peut promouvoir le développement durable (Gundara, 2006). La condition essentielle de la réussite du développement durable implique son appui aux valeurs culturelles de ses participants. Il est vraiment indispensable de comprendre en fond la culture, la langue et les valeurs de la société (Thaman, 2002).

En conclusion, on peut dire qu'il y a théoriquement une pluralité de voies communes concernant l'éducation interculturelle et le développement durable, qui

couvrent des questions environnementales tant au niveau économique que social, et qui visent dans le même temps l'amélioration du niveau de vie de l'homme.

Conclusions- Propositions

Suite à tout ce qui a été dit ci-dessus, on constate qu'il y a différents éléments permettant d'établir des chemins communs entre l'éducation interculturelle et le développement durable. Les questions sur lesquelles il est possible d'appliquer une route commune entre l'enseignement interculturel et le développement durable sont les suivantes : la protection des droits de l'homme, le respect de la diversité, la justice, l'égalité, la cohésion sociale, l'acquisition d'une éthique universelle, les droits environnementaux et la création de citoyens responsables. Toutes ces valeurs assurent la paix sociale et un niveau de vie minimum pour toutes les personnes. On doit souligner le fait que le contact de l'élève avec les sujets ci-dessus lui donnera des avantages significatifs. Afin d'assurer ces avantages, on doit réexaminer les buts et les objectifs des programmes de l'enseignement primaire et secondaire, pour que l'éducation interculturelle et le développement durable deviennent les objets d'une étude approfondie. L'élève doit être en contact avec l'ensemble de ces questions dans toutes les classes de primaire et secondaire.

Cependant, même si l'on effectue des changements réussis, ciblés et structurés appliqués aux programmes détaillés, on n'obtiendra pas les résultats souhaités s'ils ne sont pas reliés à une formation méthodique et ciblée des enseignants sur des sujets d'éducation interculturelle et du développement durable. La conciliation de la réforme des programmes détaillés et de la formation des enseignants dirigée vers l'éducation interculturelle et le développement durable doit donc permettre de tirer des profits considérables à court et à long termes, tant au niveau éducatif que social.

Bibliographie

- Abraham, J., Aguirre, P., Ayrapetyan, A., Shukhat, V., Kajubiri - Froelich, V. 2006. *Education for sustainable Development, Global learning and intercultural education in Lower Saxony and Bremen*, July 2006, Hannover, Deutschland, 1-14.
- Batelaan, P., Van Hoof, C. 1996. «Cooperative learning in intercultural education», *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Blowers, A., 1993. The Time for Change, in Blowers, A. (eds.), *Planning for a Sustainable Development, Town and Country Planning Association*, London: Earthscan Publication, 1-18.
- Campos, H. G. 2012. *Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America*, IAIE International Conference 2012, 1-14.

- Dayan, L. 2009. *Globalization and Multiculturalism & Sustainability and Interculturality, Chancellery of the President of the Republic of Poland International Academic Conference. Contemporary High School for Management of Bielsko*, June 2009, 1-41.
- Dobson, A. 1996. «Environmental sustainabilities: An analysis and a typology», *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
- Drengson, A. 2000. «Education for Local and Global Ecological Responsibility: Arne Noess's cross - cultural ecophilosophy approach», *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 63-75.
- Essinger, H. 1990. «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Gould, C. 2007. «Transnational solidarities», *Journal of Social Philosophy*, 38 (1), 148-164.
- Gundara, J. 2006. «Intercultural studies can foster equality and Justice» *Sang Saeng*, Spring, 24-25.
- Hayes, N. 1998. *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Τόμ. Α. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Kaivola, T. 2002. *Education for international understanding and sustainable futures - some findings of the first year of action in ENO environment online*, University of Helsinki 3-7-2002, ENO Summer Conference, 1-23.
- Kaivola, T. 2004. *Sustainable Development in Academic Teaching and Learning*, Baltic University Programme Teacher seminar, March 18-21 2004, 1-6.
- Lasonen, J. 2003. *UNESCO Chair in Intercultural Education*, Finland (502) Unitwin / UNESCO Chairs Programme Progress Report 2003. Period of activity 2003, 1-14.
- Marouli, C. 2002. «Multicultural Environmental Education: Theory and Practice», *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42.
- O' Riordan, T. 2004. Education for sustainability, In: W. Scott & S. Gaugh (eds.), *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A Critical Review* (pp. 33-37). London: Routledge Falmer.
- Rachels, J. 2010. *Στοιχεία ηθικής φιλοσοφίας*. Αθήνα : Οκτώ.
- Sachs, W. 2004. «Environment and Human Rights», *Development*, 47 (1), 42-49.
- Thaman, K.-H. 2002. «Shiftings sights: The cultural challenge of sustainability», *Higher Education Policy*, 15 (2), 133-142.
- Tilbury, D., Cooke, K. 2005. *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia*. Cambera: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- WCED, 1987. *Our common future (The Brundtland Report)*. Oxford: World Commission on Environment and Development.
- Wheeler, K. 2000. Sustainability from Five Perspectives, in Wheeler, K. & Bijur, P. (Eds.), *Education for a Sustainable Future. A paradigm of Hope for the 21st Century*, New York : Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2-6.
- Αράπογλου, Β. 2013. «Ταξίδια της θεωρίας στις πόλεις: Ποικιλότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αστική μεταβολή Επιστήμη και Κοινωνία». *Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 30, 151-185.
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β., 2006. *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα : Προπομπός.
- Μάγος, Κ. 2005. «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας, Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα : Gutenberg, 171-188.
- Μπούκτσιν, Μ. 1993. *Η σύγχρονη οικολογική κρίση*. Αθήνα : Βιβλιόπολις.
- Νικολάου, Γ. 2005α. *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. 2005β. *Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών*, Στην : Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική

πραγματικότητα», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-14.

Νικολάου, Γ. 2007. *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*, Στο : Συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 1173-1185.

Φλογαΐτη, Ε. 2011. *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα : Πεδίο.



ISSN 1961-9367

ISSN en ligne 2261-348X

Langues à construction ergative. Le cas du basque

Chryssa Sidéri

Institut Universitaire Technologique de Thessalie, Grèce
xrissasideri@yahoo.gr

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous allons aborder la question de la présence d'une fonction « sujet » dans une langue à construction ergative : le basque. Ce qui nous a amenée à traiter de ce problème, c'est la très grande diversité des positions des linguistes qui se sont penchés sur la notion "sujet" en basque. Dans la majorité des cas, le « sujet » est représenté par la marque personnelle d- qui est d'une très grande fréquence et qui, même si elle ne se réfère pas à la réalité extra-linguistique, continue à déterminer le verbe.

Mots-clés : nominatif, ergatif, datif, construction accusative, construction ergative

Languages with ergative construction. The case of basque

Abstract

As part of this article we will address the issue of the presence of a subject function in a language ergative construction, Basque. What motivated us to deal with this problem, was the very great diversity of positions of linguists who studied the notion of "subject" in Basque.

Keywords : nominative, ergative, dative, accusative construction, ergative construction

Ce qui nous a motivée à faire cette étude, c'est le « problème de l'universalité du sujet » posé par André Martinet dans son article « Should we drop the notion of Subject », *La Revue Canadienne de Linguistique*, 17, 1972.

Dans cet article, Martinet, mettant en question le caractère universel du « sujet », se réfère à un type de construction qui diffère totalement de celui des langues indo-européennes, qui présentent la très connue construction accusative avec laquelle nous sommes familiarisés. Il s'agit de la construction ergative qui caractérise un très grand nombre de langues - langues d'Australie, langues austronésiennes, amérindiennes, indo-iraniennes, langues de Caucase, chinois, finnois, basque, hourrite, ourartéen - appelées aussi « langues ergatives » ou « à ergatif ».

Les langues à construction ergative présentent une telle diversité qu'il serait très difficile de donner une définition qui pourrait les recouvrir toutes. La caractéristique principale des langues en question, sur laquelle tous les linguistes qui travaillent sur ces langues tombent d'accord, est que le sujet des verbes intransitifs est traité de la même façon que l'objet direct des verbes transitifs.

Dixon, dans son article « Ergativity » (*Language, Journal of the Linguistic Society of America*, 55, 1, 1979), se réfère à des langues très connues comme l'esquimo, le basque, le hindi, le tongien, qui sont munies d'un cas spécifique, le cas ergatif, qui désigne l'agent, l'auteur de l'action. Il est à noter que la marque de l'ergatif - qui se rencontre seulement dans les verbes transitifs - diffère de langue en langue. La construction ergative est donc étroitement liée à la notion de la transitivité. Les mêmes langues disposent d'un autre cas, qui n'est pas marqué ; il reçoit la marque zéro. C'est le cas de l'absolutif.

L'absolutif, qui exprime le sujet des verbes intransitifs ainsi que l'objet direct des verbes transitifs, correspond au nominatif des langues à construction accusative. Nous avons donc, d'une part, dans les grandes langues d'Occident, l'opposition nominatif-accusatif et d'autre part, dans les langues à ergatif, l'opposition ergatif-absolutif. La différence entre ces deux types de construction est due à l'introduction d'un deuxième participant. Dans le cas des verbes intransitifs, il n'y a pas de différence entre langues à accusatif et langues à ergatif. C'est lors de la présence d'un deuxième participant dans les verbes transitifs que la différence apparaît.

Notre objectif est d'étudier la notion du sujet dans une langue présentant la construction dont nous venons de parler. Nous avons donc choisi une langue qui, se situant dans le cadre de l'Europe, est considérée comme langue exotique et offre une structure syntaxique très originale. Il s'agit de la langue basque, dans laquelle la présence du sujet est mise en question.

D'après Martinet, « c'est souvent lorsqu'un linguiste entre en contact avec des langues dites à ergatif qu'il tend à se poser des questions relativement à l'universalité du sujet ». Dans notre cas, c'est le problème de l'« universalité du sujet » qui nous a amenée à étudier le basque, langue très originale du point de vue de sa structure syntaxique. En basque, il se pose le problème de la présence ou pas d'une fonction sujet. Les positions des linguistes varient. Il y a des linguistes qui affirment que le basque n'a pas de sujet, il y en a d'autres qui reconnaissent un seul sujet et d'autres encore selon lesquels la langue basque présente deux ou trois sujets. Ce désaccord provient du fait que les linguistes ne sont pas arrivés à se mettre d'accord sur la définition de la notion de « sujet ». Chaque théorie linguistique a ses propres critères sur lesquels elle s'appuie pour identifier et définir le sujet.

La langue basque appelée *euskara* ou *eskuara* est parlée par 600 000 à 700 000 personnes sur les deux versants occidentaux des Pyrénées. C'est la seule langue d'Europe dont les origines sont inconnues. Il n'existe pas encore d'accord scientifique sur l'origine du peuple basque et de sa langue. Il y a eu des efforts pour prouver sa parenté avec certaines langues de Caucase ainsi qu'avec l'ancien ibère mais on n'a pas encore abouti à un résultat décisif.

Allières, qui a publié de nombreux travaux sur le basque, met l'accent sur sa diversification dialectale. Ce qui est frappant, c'est que les spécialistes n'arrivent pas à s'accorder sur le nombre, la délimitation et le classement des dialectes. Dans son livre intitulé *Les Basques*, Jacques Allières présente les dialectes suivants : en Espagne, d'Ouest en Est c'est le *biscayen* qui est parlé dans la région de Biscaye et dont l'originalité a amené certains linguistes à en faire un groupe spécifique.

Le *guipuzcoan*, qui est le principal dialecte littéraire en Espagne, est parlé dans la région de Guipuzcoa dont la capitale est Saint-Sébastien. En France, il y a le dialecte du *labourdin* qui est parlé dans la région de Labourd et qui est considéré comme le dialecte littéraire du Pays Basque en France. Il y a aussi le *bas-navarrais* parlé dans la Basse-Navarre et le *souletin* parlé dans la région de Soule ; Le *souletin* est un dialecte archaïsant et influencé par le gascon.

Ces dialectes se divisent en dialectes du nord et en dialectes du sud. Il est important de dire que cette grande variété dialectale a toujours posé des problèmes aux écrivains et aux linguistes. Ainsi, l'Académie de la langue basque développe depuis 1968 le fondement du basque unifié, *euskara batua*, du point de vue lexical et grammatical. Le basque unifié est très proche du *guipuzcoan* - dialecte que les Basques d'Espagne écrivent le plus volontiers - et du *navarro-labourdin*, dialecte littéraire en France.

Le comportement syntaxique de verbe basque

En basque les verbes sont divisibles en deux groupes. Le premier groupe contient des verbes à un seul participant. Ces verbes expriment des états, des mouvements ou des actions mais sans que ces actions ne portent sur un objet extérieur. Ils ont une construction nominative.

Le deuxième groupe contient des verbes à deux ou trois participants qui expriment la transition de l'action de quelqu'un ou quelque chose à quelqu'un ou quelque chose d'autre. Ces verbes présentent une construction ergative.

Les prédicats verbaux des deux groupes disposent de formes simples ou « synthétiques » et de formes composées ou « analytiques- périphrastiques ». Les formes

« simples » sont peu nombreuses. Il est important de signaler que dans le dialecte du navarro-labourdin il y a seulement huit verbes présentant une forme simple. Chaque forme simple a toujours une forme analytique qui lui correspond.

Les formes périphrastiques du 1^{er} groupe se conjuguent avec l’auxiliaire *da* « il est », tandis que celles du 2^e groupe se conjuguent avec l’auxiliaire *du* « il a », plus le participe ou l’infinitif du verbe principal.

La caractéristique spécifique du verbe basque est sa conjugaison pluripersonnelle. Il y a un grand nombre d’indices personnels qui sont incorporés au verbe. Ces « indices » sont soit préfixés, soit suffixés au prédicat verbal.

Les verbes du 1^{er} groupe peuvent contenir un à deux indices personnels : un indice de nominatif et un indice de datif. L’indice de nominatif apparaît obligatoirement dans le prédicat verbal.

Les verbes du 2^e groupe peuvent porter de deux à trois marques de personnes ;

Soit a) nominatif- ergatif

Soit b) nominatif- datif

Soit c) nominatif- ergatif- datif.

Quant aux formes analytiques, c’est l’auxiliaire qui porte les déterminations de personne. Le nominatif qui indique le sujet dans le cas des verbes à un seul participant et le non-actant des verbes à deux ou trois participants ne porte pas de marque. Au contraire, l’ergatif indique l’auteur de l’opération et porte la marque *-k*.

Il est à signaler que l’opposition fonctionnelle nominatif- ergatif est capitale en basque. Ce qui est frappant dans ce système est que les marques de personnes qui, dans les verbes du 1^{er} groupe sont préfixées et indiquent le « sujet », sont également préfixées dans les verbes du 2^e groupe, mais elles indiquent le « non-actant », le « patient ».

Dans les verbes du 2^e groupe, l’actant est exprimé par des marques de personnes qui sont suffixées au verbe. Il est indispensable de présenter un tableau contenant les « indices de personnes » qui s’intègrent au prédicat verbal.

Verbes à un seul participant

Préfixes du « sujet » au nominatif

1er	<i>n-</i>
2e	<i>h-</i>
3e	<i>d-</i>
4e	<i>g-</i>
5e	<i>z-</i>
6e	<i>d-</i>

Verbes à deux ou trois participants

Préfixes du « non-actant » au nominatif

1er	<i>n-</i>
2e	<i>h-</i>
3e	<i>d-</i>
4e	<i>g-</i>
5e	<i>z-</i>
6e	<i>d-</i>

Les tableaux ci-dessus nous montrent que dans les deux cas des verbes - verbes du 1^{er} groupe ainsi que verbes du 2^e groupe - les marques de personnes qui sont préfixées sont identiques. Il faut remarquer que ces marques apparaissent seulement quand le verbe est déterminé par les modalités verbales du présent et du futur.

Dans les verbes à deux ou trois participants, les indices personnels exprimant l'agent se trouvent à l'ergatif et diffèrent de ceux qui indiquent le sujet des verbes intransitifs et le non-actant des verbes transitifs.

Verbes à deux ou trois participants

Suffixes d'« agent » a l'ergatif

1er	<i>-t</i>
2e.m	<i>-k</i>
2e.f	<i>-n</i>
3e	<i>0</i>
4e	<i>-gu</i>
5e	<i>-zu (politesse), -zue</i>
6e	<i>-te</i>

En ce qui concerne la marque de la 2^e personne, il y a une distinction entre masculin et féminin. Le masculin porte la marque *-k* tandis que le féminin porte la marque *-n*. Ce qui doit retenir notre attention est que la 3^e personne d'agent, qui est d'une très grande fréquence, est marquée par zéro.

Nous devons signaler que les déterminations de personnes varient suivant les modalités verbales qui déterminent le prédicat. Ainsi, quand le prédicat verbal est déterminé par le passé et l'éventualité, les marques personnelles de l'agent sont modifiées. Ces marques, au lieu d'être suffixées au verbe, y sont préfixées.

Lafon, grand bascologue, dans ses articles intitulés « *Comportement syntaxique, structure et diathèse du verbe basque* », « *Ergatif et passif en basque et géorgien* », reconnaît dans le cas des verbes du 1^{er} groupe, la présence d'un sujet grammatical qui est exprimé par un indice de personne : *in-*, *h-*, *d-*, *g-*, *z-*, *d-*, préfixé au verbe

et qui est en relation fonctionnelle dans la déclinaison avec le nominatif. Ce sujet grammatical ne peut pas être supprimé. Quant aux verbes du 2^e groupe, Lafon les caractérise comme des formes bipersonnelles à agent et patient qui s'opposent aux formes unipersonnelles à sujet. Il faut retenir le fait que Lafon a recours à la sémantique et emploie les termes d' « agent » et de « patient ».

L'agent, qui est suffixé au verbe, se met à l'ergatif ; tandis que le patient, qui est préfixé, se met au nominatif ou au partitif. Le patient, comme le sujet grammatical des verbes de la 1^{ère} classe, figure dans chaque énoncé. Il est à remarquer qu'à la 3^e personne, l'agent ne prend pas de marque ; il reste indéterminé.

D'après Lafon, les marques personnelles sont directement liées aux cas ; le cas de l'ergatif indique l'« agent », et celui du nominatif exprime le « patient ». Il se pose donc le problème de la présence d'un « sujet » dans les verbes transitifs.

Tchekhoff, consacrant une partie de son livre intitulé *Aux fondements de la syntaxe, l'ergatif* à l'étude de la structure la plus courante du verbe basque, essaie d'éclaircir le problème en question. Tchekhoff considère le basque comme langue à sujet car il y a dans chaque énoncé verbal une personne grammaticale incorporée au verbe.

De plus, Tchekhoff met l'accent sur une catégorie de verbes appelés déponents, dont le comportement syntaxique échappe à la norme de la langue basque. Ces verbes, qui sont considérés par elle comme des verbes à « sujet zéro », se conjuguent avec l'auxiliaire *du* et se réfèrent à des activités menées soit par des êtres vivants soit par des forces de la nature (le soleil qui brille, l'eau qui bout). Ils ont les caractéristiques des verbes transitifs mais ils ont un sens intransitif

Geneviève N' Diaye établit une distinction entre verbes du premier type et verbes du deuxième type. Les verbes du premier type peuvent être unipersonnels ou bipersonnels et ceux du deuxième type sont soit bipersonnels soit tripersonnels. Ce qui est frappant, c'est que tous ces verbes contiennent un participant qui, n'étant pas marqué, se trouve au nominatif et reçoit l'appellation de complément du premier degré. Geneviève N'Diaye met l'accent sur la relation intime qui unit prédicat verbal et complément du premier degré et constate que ce complément est d'une très grande fréquence dans le dialecte de Maya. Il est à noter que le complément du premier degré correspond à ce que Tchekhoff appelle sujet ; tous les deux ont des traits syntaxiques identiques

Martinet, dans son article *L'ergatif et les structures de base de l'énoncé*, ainsi que dans celui de 1962, *Le sujet comme fonction linguistique et l'analyse syntaxique du basque*, met en doute l'existence du « sujet » dans cette langue.

Définissant le sujet comme « l'élément qui dans tout énoncé non injonctif et non mutilé, accompagne nécessairement le prédicat », Martinet ne peut pas reconnaître un tel élément en basque. Dans ce cas, il estime préférable d'utiliser le terme du complément qui est privé du caractère de la présence obligatoire dans l' énoncé.

D'après Martinet, ce complément qui est toujours antéposé au verbe, correspond au « sujet » du français. Il soutient aussi qu'en basque, le prédicat n'est pas orienté par rapport à ses participants et que par conséquent, il n'a pas besoin de déterminant. Cette indépendance du prédicat est due au fait que la langue basque ne dispose pas de distinction entre voix active et voix passive.

Notre thèse est que la langue basque dispose d'un seul « sujet », qui est le même pour les deux groupes de verbes auxquels nous nous sommes référée.

Partant de la définition du « sujet » donnée par la *syntaxe fonctionnelle* selon laquelle le « sujet » est le déterminant obligatoire du prédicat verbal, nous appelons « sujet » en basque l'indice personnel qui, étant préfixé au verbe, y figure obligatoirement. Cet indice est en rapport d'interdépendance avec le prédicat verbal ; la présence de l'un présupposant la présence de l'autre. Dans la majorité des cas, le sujet est représenté par la marque personnelle *d-* qui est d'une très grande fréquence et qui, même si elle ne se réfère à la réalité extra-linguistique, continue à déterminer le verbe

Quant aux nominaux qui apparaissent dans l'énoncé basque, nous leur attribuons le rôle d'apposition car leur fonction est d'apporter des informations supplémentaires.

Nous estimons indispensable de rappeler que les notions-clés autour desquelles s'organise la structure interne de la langue en question sont celles de la transitivité, de l'absolutif ou nominatif et de l'ergatif.

Bibliographie

- Bureau, C. 1978. *Syntaxe fonctionnelle du français*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Francois, D. 1974. « Le groupe verbal », *Français Parlé, t. II, Paris*, p. 463-503.
- Jolivet, R. 1982. « Les fonctions », *Descriptions quantifiées en syntaxe du français*. Genève-Paris : Slatkine, p. 123-256.
- Lafon, R. 1971. « Ergatif et passif en basque et en géorgien ». *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, Klincksieck, p. 327-341.
- Lafon, R.1972. Basque. In: *Current trends in Linguistics*, 9, The Hague, Mouton, p. 1744-1792.
- Martinet, A.1979. *Syntaxe, grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier, p. 153-230.
- Martinet, A. 1985. « Les structures fondamentales », *Syntaxe Générale*. Paris : Armand Colin, p. 193-244.
- N'Diaye, G. 1970. *Structure du dialecte basque de Maya*, The Hague, Paris : Mouton.

Tchekhoff, C. 1978. « Quelques exemples de langues à ergative pure ; tongien, avar, basque, hourrite, ourartéen », *Aux fondements de la syntaxe ; l'ergatif*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 58-105.

Synergies Sud Est Européen
n° 5 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Argyro MOUNTZIDOU est Didactologue, Spécialiste en Plurilinguisme et au Contact des Langues-Cultures. Elle a fait sa thèse de Doctorat à Université du Maine en France en Cotutelle avec l'Université Aristote en Grèce. Elle a fait son Master I et II sur le Plurilinguisme et les Approches Plurielles des langues à l'Université de Rouen en France. Elle a suivi ses études au Département des Langues à l'Université Aristote de Thessaloniki ainsi qu'à la Faculté des Sciences Pédagogiques de la même Université. Elle est formatrice spécialisée en enseignement-apprentissage des langues dans des contextes multilingues et multi-culturels et spécialiste en politiques interculturelles pour l'intégration sociale. Elle a été enseignante-chercheur de l'Université Aristote de Thessalonique et de l'Université du Maine (2006-2013). Elle est Rédactrice en chef de la revue Scientifique pour le Français Langue Internationale *Synergies du Sud-Est européen*. Réseau GERFLINT. Elle est responsable scientifique du projet Municipal de Thessalonique : Fêtes du Plurilinguisme. Thessalonique, cité polyglotte (2013-20 et s'ensuit), ainsi que du Projet Fêtes du Plurilinguisme. Kozani, cité polyglotte (2015-16) et Fêtes du Plurilinguisme. Larissa, cité polyglotte (2016). Actuellement elle est Responsable Pédagogique de l'Organisation Non Gouvernementale ARSIS Support Jeunesse et Responsable scientifique des Projets Gouvernementaux (ARSIS). Son poste porte sur l'inclusion éducative des enfants et des jeunes des familles réfugiées et des mineurs non accompagnés, des Roma et des jeunes en situation vulnérable (ARSIS). Elle est membre de l'équipe scientifique du Projet ERASMUS+ Youth SLYMS (Sociocultural Learning for Young in Mobile Societies).

• Auteurs des articles •

Sofia LAHLOU est docteure en didactique de langues vivantes, enseignante au Master de Didactique de FLE à l'Université Ouverte Hellénique, et enseignante de FLE dans l'enseignement public. Elle a participé à de nombreux colloques et elle a publié de nombreux articles dans des revues scientifiques autour des domaines de l'enseignement/apprentissage actif des langues vivantes (approche actionnelle, pédagogie de projet) et des pédagogies coopératives (pédagogie Freinet).

Ilir YZEIRI est Professeur à l'Université « Aleksandër Xhuvani » d'Elbasan en Albanie. En même temps, il travaille en tant que journaliste. Il a récemment publié deux ouvrages sur

le réalisme albanais. Il a participé aussi dans les conférences scientifiques organisées par AUF en Roumanie, en Grèce et en France avec des communications sur le réalisme socialiste albanais.

Catherine Dimitriadou est professeur au Département de l'Enseignement primaire à l'Université de Macédoine de l'Ouest (en Grèce) et ancienne enseignante de grec dans l'enseignement secondaire public grec. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation interculturelle, la pédagogie différenciée, la littératie visuelle, le développement de l'esprit critique et des compétences douces, ainsi que sur des questions de professionnalisation des enseignants.

Aikaterini Giannouli a suivi des études de Linguistique à l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Elle est titulaire d'un Master en Didactique des langues, spécialité école et plurilinguisme de l'Université d'Angers et de l'Université d'Athènes. Elle travaille en tant que Professeure des écoles de l'Académie de Créteil (Val-de-Marne).

Drita Brahimi est docteur en Littérature au Département des Langues Romaines à la Faculté des Langues étrangères, à l'Université de Shkodër « Luigj Gurakuqi ». Ses activités de recherche concernent, principalement, la littérature française et la didactique de littérature en FLE. Elle a aussi consacré un grand nombre de ses travaux et publications, tant en Albanie qu'à l'étranger, à la littérature française et albanaise.

Lorena Dedja est professeur au Département de français à la Faculté des langues étrangères de l'Université de Tirana, en Albanie. Elle est aussi coordinatrice du « Master en didactique du FLE » dans cette Faculté. Elle est titulaire d'un doctorat en civilisation française depuis 2003. Ses domaines de recherche : littérature française (théâtre), civilisation française, interculturel, FOS. Elle a publié des articles dans diverses revues scientifiques en Albanie et à l'étranger, a participé dans plusieurs colloques nationaux et internationaux et s'est engagée dans des projets de coopération avec des universités partenaires.

Doris Kyriazis a obtenu son diplôme en philologie à l'Université Aristote de Thessalonique en 1986. Il a travaillé en tant qu'associé académique à l'Institut de linguistique de l'Académie albanaise des sciences (1987-1991) et comme assistant au dictionnaire de la littérature populaire grecque médiévale du professeur E. Kriaras (1992-1996, 1997-1998). Il a ensuite enseigné au département d'études balkaniques de l'Université de Macédoine occidentale (Florina, 2000-2006). Depuis septembre 2006, il est membre du personnel enseignant du département de linguistique de l'Université Aristote de Thessalonique. Ses recherches portent sur les relations entre le grec et les autres langues des Balkans, en mettant l'accent sur leur évolution historique et leur contexte culturel plus large. La dialectologie, les contacts linguistiques, le bilinguisme et les problèmes d'intégration linguistique des immigrés constituent d'autres domaines de recherche. Il est membre du comité des Balkans de l'Association internationale pour les études slaves et du comité de rédaction de l'Atlas Linguarum Europae.

Ali Sassane est titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'université de Franche-Comté, en France. Actuellement, il est professeur Assistant à l'Université du 20 août 1955 à el-Hadaïk, Skikka (Algérie). Ses centres de recherches sont la linguistique, la psycholinguistique, la neurolinguistique du bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère en contextes bilingue et plurilingue.

Giorgos Kadigiannopoulos est diplômé de la Faculté de l'économie ménagère et d'écologie, et titulaire d'un master au développement durable. Dans son thèse doctorat il traite de la relation entre l'enseignement interculturel et le développement durable. Il a publié de nombreuses études de recherche à des conférences nationales et internationales, ainsi que dans des revues scientifiques sur le développement durable, l'enseignement interculturel et économie ménagère.

Chryssa Sideri est enseignante de Langue et Littérature françaises et linguiste. Titulaire d'un MASTER 1 en Langue et littérature françaises en 1987 à l'Université Aristote de Thessalonique et d'un D.E.A de linguistique générale et appliqué à l'Université René-Descartes (Paris V- SORBONNE). Actuellement elle termine sa thèse en linguistique générale à l'Université Paris V. Ancien enseignante de français langue de spécialité à l'Institut Universitaire Technologique de Thessalie.

Appel à contributions permanent



Revue francophone de recherches en Sciences Humaines et Sociales éditée par le GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale), *Synergies Sud-Est européen* est destinée à soutenir et promouvoir les travaux des chercheurs francophones de Grèce et des pays du Sud-Est européen. Cet appel à contributions est ouvert en permanence à la réception d'articles rédigés en langue française par les chercheurs francophones de cette zone géographique. Il est adressé :

- 1) à tout chercheur francophone menant ses travaux dans un pays du Sud-Est européen, désireux d'écrire et d'être publié en français dans son domaine de recherche, dans une revue française de qualité et de grande visibilité internationale ;
- 2) aux pré-doctorants, doctorants, post-doctorants des universités du Sud-Est européen.
- 3) aux travaux de chercheurs de tout pays portant sur des thématiques reliées à la Grèce, aux pays du Sud-Est européen, à ce contexte géographique, linguistique, historique et culturel.
- 4) Les articles et comptes rendus de lecture s'inscriront dans le cadre de la couverture thématique générale de la revue :
 - Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
 - Culture et communication internationales
 - Sciences du langage
 - Littératures francophones
 - Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
 - Éthique et théorie de la complexité

Contact: synergies.see.redaction@gmail.com

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.see.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages en Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Sud-Est européen, n° 5 / 2020

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Sud-Est européen, n° 5 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM3E9

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en mai 2020 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce 5^e numéro de la revue *Synergies Sud-Est européen* est une composition de recherches en éducation interculturelle, culture, didactique, analyses linguistiques où *l'image de l'Autre* tient une place prépondérante. Il s'agit en effet de réfléchir sur les politiques, les pratiques et les projets de réconciliation des pays Balkaniques. La cohésion sociale en Europe du Sud-Est pèse sur les décisions politiques des pays balkaniques, sur la recherche pédagogique, sur les projets nationaux et internationaux.