

Ali Abassi

Moi et l'autre : la scène didactique

I AND THE OTHER: THE DIDACTIC SETTING

Abstract: At the core of the didactic setting based on the teaching of literature and the language of otherness, three simultaneously conceptual, analytical and methodological hypotheses deserve to be retained and taken into account, in theory as well as in practice. These are: 1. *Otherness*, correlated with *interculturality*, is not just a theme among others, precisely in the didactic context. 2. *Manipulation*, an ambivalent concept. We could, without any risk of extrapolation, agree on both a scientific and an ethical obligation for the teacher: a *chosen manipulation*. 3. *Comparative studies*, the best performing procedure and the most relevant in didactic and humanist terms as well.

Keywords: Otherness; Interculturality; Manipulation; Pedagogy; Comparative Studies.

ALI ABASSI

Université de Manouba, Tunisie
alitoumiabassi@yahoo.fr

DOI: 10.24193/cechinox.2019.36.04

Cette étude est axée sur une motivation didactique ; notre intérêt accru et passionné pour les questions nécessairement corrélées de *l'altérité* et de *l'interculturel* est donc empirique car c'est à partir de la scène didactique, précisément celle de l'enseignement de la littérature française à des locuteurs non natifs du français, à l'université, qu'une réflexion théorique et problématique relative à ces questions est devenue envisageable. Ce travail se situe ainsi dans la continuité de notre réflexion précédente intitulée « La manipulation »¹, proposée au colloque « Imaginaires ludiques », dont nous rappelons, en premier, quelques concepts de base que nous avons forgés et définis pour le besoin de l'analyse, avant d'entrer dans le vif du sujet abordé en l'occurrence, à savoir la conception et la réception de l'altérité et de l'interculturalité en classe de littérature.

I. Altérité, Interculturel et Invariants²

Contre l'alternance cyclique des vérités et des contre-vérités, ou du moins dans une marge qui se veut inquiète et alarmiste au plus haut point, nous hasarderons ce paradoxe : tous les *inter* et les *alter* en général, et l'interculturalité et l'altérité en particulier, consacrés par la

vogue spéculative de l'humanisme naissant ou renaissant, depuis les années 80, sont lestés de pièges, surtout celui de la subordination des *similitudes* aux *diversités* culturelles, et risquent réellement d'être contre-productifs dans l'enseignement de la littérature et des langues. En pastichant Gérard Genette, dont la notoriété a été associée, entre autres apports critiques fondamentaux, aux études sur l'intertextualité, après Kristeva et Bakhtine, et qui affirme que *tous les textes sont un seul texte et chaque texte est tous les textes*,³ nous dirions, pour donner le la de notre posture paradoxale : Pour l'essentiel, *toutes les cultures sont une seule culture, et chaque culture est toutes les cultures*. Et conséquemment, au risque de verser dans les lieux communs, nous réitérerons une évidence philosophique de l'altérité : Pour l'essentiel, *tous les hommes sont un seul homme et chaque homme c'est tous les hommes*. Le concept d'*invariant* sera ici, on le voit, d'un intérêt indéniable. Nous nous concentrerons donc sur une argumentation littéraire⁴, pour mettre en exergue certains pièges de l'interculturel et de l'altérité, insoupçonnés en milieu scolaire et universitaire, en privilégiant une approche herméneutique autour de quelques *invariants littéraires*.⁵

Une réflexion diachronique sur la composition des concepts les plus fédérateurs des recherches universitaires et des espaces didactiques, surtout, montrerait la fortune exceptionnelle réservée, depuis quelques décennies seulement, aux concepts préfixés par *inter* et *alter*. En voici en vrac quelques-uns dont les trente ou quarante ans passés constituent l'âge d'or : *interdisciplinarité*, *intertextualité*, *interdiscursivité*, *intermédialité*, *interculturel*, *altermondialisme*, *altruisme*, *altérité*, *altérologie*... On aurait

dit que l'époque moderne⁶ s'était rendue à une vérité réflexive tue autrefois et naguère, négligée ou piégée, cette vérité du multiple et du complexe, fondamentale et fondatrice d'une complétude spéculative et pratique. Des chefs-d'œuvre de la littérature mondiale, plus précisément, se trouvent visités dans l'urgence du bachotage critique, voire souvent disséqués par certains enseignants, uniquement sous l'angle des catégories, somme toute commodes, de *l'interculturel* et de *l'altérité*. Car, c'est facile et rassurant dans ces cas d'imaginer Schéhérazade, Aladin, Ali Baba, Soliman le magnifique, Omar Al-Khayyâm, Gilgamesh, Cendrillon, Roméo, Candide, Emma Bovary et... Harry Potter à travers l'excessivité « truisitique » et imaginaire des deux catégories conceptuelles qui nous abordons ici.

Hypothèses conceptuelles

1. *L'altérité* et *l'interculturel* sont pour nous des réalités prégnantes dans nos actes et nos discours. Du point de vue anthropologique et de par leur complexité sémantique et symbolique, elles sont la base sémantique et sémiologique même de la plupart des encodages / décodages culturels. Mais, contrairement aux méthodes en vogue, il serait plus efficace d'axer la réflexion et les apprentissages littéraires sur les intersections plus que sur les divergences.

2. La *manipulation* consciente ou inconsciente est l'une des déclinaisons les plus problématiques associées à l'altérité et à l'interculturel, dans leurs significations les plus larges. Car, si la doxa y attache des sens évidents (rencontres signifiantes/ malentendus des codes culturellement divers dans une situation donnée, différence obvie

entre l'identité et l'altérité...), l'analyse objective découvre dans ces « évidences » des significances pour le moins douteuses, à toutes les articulations de la communication verbale ou non verbale, au niveau des analyses catégorielles et non au niveau des détails. Par exemple la hiérarchisation inversée où *l'englobant* (la ressemblance) est subordonné à *l'englobé* (la dissemblance).

3. Le rapport faussé à la vérité culturelle, crée un déterminisme philosophique de la manipulation dans la vie collective, à travers une situation dilemmatique. Soit l'homme, et en particulier l'enseignant, accepte les conventions manipulatoires, et un semblant de « vivre ensemble », en les identifiant et en les relativisant méthodiquement, puisque les mots ne sont pas les choses, soit il renonce brutalement aux conventions et quitte la scène par la solitude, la violence, voire pire.

4. La scène où s'exacerbe et peut se résoudre au mieux ce rapport faussé à la vérité culturelle est vraisemblablement celle de l'enseignement/apprentissage. La condition *sine qua non* d'une pratique didactique efficace et dépêtrée des méfaits de la manipulation subie est le comparatisme, par définition orienté vers les structures et les données ressemblantes, et secondairement vers les exceptions et les dissimilitudes.

Hypothèses définitoires

– *Spatialité de la manipulation*

En fédérant des emprunts à la sémiologie (*carré sémiotique* de Greimas), à la linguistique (le triangle du signe selon les saussuriens) et à la communication (schéma jakobsonien), on peut proposer une définition du concept de la manipulation, que

nous appellerons « le carré manipulateur » et qui sera composé de quatre éléments : 1-manipulateur, 2-manipulé, 3-représentation et 4-référent.

1. Le manipulateur : dans les domaines de l'enseignement, de l'art et de la politique sera l'enseignant, l'auteur, le maître, le peintre, l'orateur, l'homme de pouvoir.

2. Le manipulé sera l'apprenant, le lecteur, le spectateur, l'auditeur, le citoyen.

3. La représentation, ou le mode de représentation : la leçon, le roman, le tableau, le discours, l'action, le programme politique...

4. Le référent : le monde (les cultures, les valeurs, les habitus, les sociétés, les êtres, les choses...)

– *Temporalité et dynamisme de la manipulation*

On pourrait mettre à profit l'apport de la médiologie, particulièrement les travaux de Régis Debray⁷ sur la communication, pour proposer ce que nous appellerons *unquadrille manipulateur* à quatre temps, où le manipulateur opte pour une stratégie temporelle afin d'influencer, diriger, séduire, accoutumer, voire disposer du libre-arbitre du manipulé, ou de son adhésion à sa stratégie manipulateur :

1. Créer le besoin (la catégorie, la norme, le problème, l'attente, le réflexe, le fantasme, le mythe).

2. Satisfaire le besoin, solutionner le problème, appliquer le modèle.

3. Reproduire la dialectique du besoin/satisfaction, ou du problème /solution.

4. Régénérer le cycle.

Les exemples d'applicabilité sont divers. En littérature, domaine qui nous intéresse exclusivement ici, on citera évidemment le cycle des genres et des

courants, les *topoi* descriptifs, les constantes narratives ou énonciatives...

Une distinction axiologique

Manipulation choisie et manipulation subie :

La manipulation choisie est celle où à la base il y a une intention de coopération entre le manipulateur et le manipulé, conformément à un programme explicite fondé sur des principes éthiques partagés : l'enseignement, la thérapie, l'hypnose, le prêche, le théâtre, la lecture etc.

La manipulation subie se décline sous toutes les formes de l'abus où les rapports de force physiques, mentaux, sociaux ou autres sont déséquilibrés, et où l'explicitation est généralement en rapport de contradiction avec l'intentionnalité manipulateur de l'émetteur : le dogmatisme herméneutique, l'endoctrinement idéologique, la démagogie politique, le harcèlement, sont quelques-unes de ses variantes les plus connues.

Si nous déblayons encore les principes de base du point de vue développé, dans une orientation historique, nous verrons d'abord que notre posture paradoxale subordonnant l'importance des différences culturelles et linguistiques aux similarités, aux équivalences et aux portiques rapprochant les hommes de tous les temps et de tous les horizons ne devrait avoir rien de surprenant, aujourd'hui. La naissance et la diffusion internationale des études comparées (en lettres et sciences humaines) et du saussurienisme (en linguistique) au XX^e siècle, sont motivées par un principe philosophique qui n'a jamais été sérieusement mis en doute, en théorie comme en pratique : celui de la *mêmeté* fondatrice de l'humain.

Ensuite, il est utile de rappeler le phénomène de la coupure épistémologique qui intervient tous les siècles, et même tous les demi-siècles à peu près, dans les recherches, toutes disciplines confondues. Nous ne prétendons pas en provoquer une, mais seulement activer le réflexe du doute méthodique pour attirer l'attention sur ce qui semble quasiment dogmatiser la conceptualisation et l'usage des notions d'altérité (déterminisme de la différence) et d'interculturalité (les diversités seraient aussi ou même plus importantes que les similitudes).

Enfin, depuis le lendemain de la deuxième guerre mondiale, en Occident comme en Orient, plusieurs thèses et courants de pensée, notamment connus⁸ et adoptés ont balayé ce qui semblait naguère aller de soi dans, par exemple, l'existentialisme, le structuralisme, l'orientalisme, la modernité. Aujourd'hui, la postmodernité et le post-colonialisme témoignent encore de cette remise en question tenace des consensus mous autour de catégories et de notions comme la frontière, la nation ou l'identité, parallèlement à la circulation aussi tenace des « savoirs » et « savoir-faire » sur la diversité et les spécificités de l'altérité.

En guise d'illustration de ces enjeux souvent piégés et trompeurs associés aux problématiques de l'altérité et de l'interculturel, nous proposons quelques expériences didactiques exemplatives, où des publics étudiants tunisiens et français étaient mis à contribution.

II. La scène didactique.

Exemples littéraires concrets

1. *Délic empirique* : Manon Lescaut

Il y a quelques années, devant une classe de jeunes étudiants tunisiens de lettres françaises, appelés à réfléchir sur le couple dans *Manon Lescaut*, nous avons été confronté à certaines attitudes *identitaristes* difficiles à contourner ou à maîtriser à la faveur des moyens analytiques et herméneutiques habituels. Dans un premier temps, il a été aisé de comparer le couple Manon / Des Grieux avec le premier couple adamique, dans la vulgate chrétienne, moyennant les spécifications galvaudées : Ève est associée au rôle de la femme tentatrice et Adam au rôle de la victime naïve et docile. Dans un second temps, la comparaison avec la version coranique s'imposa, étant dans une situation d'interculturalité exemplaire, celle d'étudiants de culture arabo-islamique lisant un roman (*Manon*) et un texte sacré (*La Bible*) relevant de la culture chrétienne.

Il fut facile de constater que dans le Coran, 1/ le « péché » n'est pas attribué à Ève exclusivement mais au couple adamique, 2/ la descendance d'Ève et d'Adam ne porte pas, comme dans le christianisme, le fardeau du péché originel (« Nul ne portera le fardeau d'autrui »)⁹. Par induction relative aux thèmes du corps et du plaisir, le débat versa, pour certains étudiants, dans la tentation taxinomique et identitaire, selon laquelle l'Islam serait plus juste et plus permissif que le christianisme.

La problématique didactique qui était à l'épreuve des réflexes identitaires exacerbés par le contexte extra-universitaire était la suivante : dans les détails, les constats et les déductions étaient généralement

vérifiables (rapprocher un topos littéraire d'une source mythico-religieuse, extrapoler dans le sens de l'herméneutique et de la critique), mais dans la visée purement scientifique de l'enseignement humaniste, il fallait convaincre le public des apprenants que, 1-les nuances ne doivent pas se substituer aux similitudes structurales et thématiques plus déterminantes à la fois de l'homme et de ses artefacts (la question du péché originel, par exemple, est commune à toutes les cultures et consacrée par l'intertextualité romanesque), 2-La méthodologie la plus pertinente dans un discours épideictique devrait, sans effacer les spécificités, privilégier le principe scientifique selon lequel *il n'y a de science que du général*. Ici le mytheme du péché comme *dominante* (Jakobson) dans le corpus romanesque inspiré par le corpus culturel antérieur.

Ainsi, les critiques, les enseignants et les chercheurs de toutes les bordées littéraires et culturelles peuvent se pencher sur des questions générales comme la *femme au Moyen âge*, ou la *préciosité* dans « *La Princesse de Clèves* », derrière les paravents de l'impersonnalité habituelle, sans incidence humaine sur le réel (le leur comme celui de l'univers qu'ils fréquentent). Mais ils ne peuvent réfléchir conséquemment sur les problématiques comme *l'interculturel* et *l'altérité* sans engager leur subjectivité, leur idiosyncrasie, leur parole, outre leur science bien entendu, c'est-à-dire, en un mot, sans jouer sérieusement leur rôle de *manipulateurs*.

Nous pensons donc qu'il faut opter pour une posture empirique, paradoxale, et invoquer les principes de base de l'humanisme philosophique transcendant l'histoire et les contextes (convergence, tolérance, solidarité etc.). Tant pis si on heurte

sans convaincre. Mais il faut compter sur beaucoup de pratiques, aberrantes selon nous, circulant autour des deux concepts analysés ici, disons des deux *variables* corrélées (altérité et interculturel), et sur les erreurs pédagogiques reconnaissables, peu ou pas du tout dénoncées, pour que des échos reçoivent positivement ce genre de propos « transgressifs ».

Après tout, on a longtemps cru que les cultures peuvent être *primitives* ou *modernes*, que l'œuvre littéraire s'explique uniquement par des biographèmes (Sainte-Beuve et Lanson, entre autres), que l'humanisme ou les religions sauveront définitivement le monde, que le maître sait tout et doit tout faire savoir à l'apprenant, et que... c'est à Aristote que l'on doit la triade générique : *l'épique*, *le lyrique* et *le dramatique*, pour découvrir, de proche en proche, qu'il s'agissait là de grossières erreurs, respectivement, anthropologique, critique, philosophique, didactique et poétique. Peut-être pourrions-nous alors, conformément à notre hypothèse paradoxale, en dire autant sur bien des discours et des praxis autour de l'interculturel et de l'altérité, précisément en didactique littéraire.

2. Le poète dans le *Coran*, selon des étudiants français

Ayant eu à diriger l'ENS de Tunis entre 2005 et 2011, et dans le cadre d'échanges culturels et pédagogiques avec les ENS françaises (Rue d'Ulm, Lyon et Cachan), nous avons à superviser un montage de formations accélérées, couronnées par la remise de diplômes aux participants, portant sur la culture tunisienne. L'une des questions programmées, dans la visée *manipulatoire*, pédagogique, consistait à analyser, avec une vingtaine de normaliens

français et tunisiens, le statut de l'art, en particulier de la poésie dans le texte coranique, sachant bien que l'Islam est un pilier identitaire de la culture tunisienne. La plupart des interventions, au terme de quelques jours de lecture du *Coran* (en traduction française) et de recherches en bibliothèque, ont convergé vers deux constats et une déduction. D'abord, le livre de l'Islam est iconoclaste, par rapport aux arts en général, ensuite le poète et la poésie y sont frappés d'interdit, enfin, ce genre de tabous est spécifique de la tradition islamique.

Il ne fut pas difficile de démontrer que si l'iconoclasme est avéré en Islam, avec la saga mahométane et, aujourd'hui, à cause des doctrines et des pratiques rigoristes du wahhabisme, ou par l'essor de l'art de la calligraphie arabe centrée sur l'usage de la lettre et non sur les représentations formelles et chromatiques du sacré, il est aussi évident que l'Islam ne l'a pas du tout inventé. Il n'a fait que consacrer un héritage de diverses cultures iconoclastes antérieures, allant de l'Antiquité grecque à nos jours, en passant par la tradition judéo-chrétienne¹⁰.

Il en fut de même pour le statut du poète dans le *Coran* et dans les premiers siècles de l'Islam. Si dans la sourate 26, au verset 224, il est dit « Et quant aux poètes, ce sont les égarés qui les suivent. Ne voyez-vous pas qu'ils errent dans tous les vallons et qu'ils disent ce qu'ils ne font pas »¹¹, il n'est pas exact d'en faire une exception islamique. Déjà dans la Grèce ancienne, Aristote n'hésita pas à exclure de sa *République* (chapitre III) la poésie et les poètes, pratiquement accusés des mêmes torts. Et il faudrait plusieurs volumes de recherches pour voir comment cet interdit antique est souvent lisible dans la destinée des plus grands

poètes en Occident comme en Orient : Ovide, Dante, Pouchkine, Neruda, persécutés, chassés de Rome, de Florence, de la Russie tsariste et de Santiago. La tradition arabe (Taabbata Charran, Abou Nawes...) et la tradition française (Gringoire et Villon...) ont consacré cet ostracisme réel et fantasmagique, infligé au poète comme paria et bouc émissaire.

Il fut question d'essayer de comprendre l'erreur évidente dans l'analyse de la question et dans la déduction. On convint aisément que dans le cadre d'une situation interculturelle, il y a, en contexte didactique tout au moins, des contraintes méthodologiques spécifiques de nature à estomper les manipulations médiatiques, les phobies sociales et les réflexes simplistes. On peut résumer ces contraintes comme suit :

- Objectivation obligatoire des attitudes qui peuvent être préalablement déterminées ou surdéterminées par l'usage du raccourci manipulatoire, médiatique et politique, ou par les doxas relatives à l'autre. (Responsabilité essentielle de l'apprenant encadré par la famille et l'enseignant).

- Formulation des questions et des problématiques selon une terminologie et une méthodologie contrastives ou comparatistes (Responsabilité essentielle de l'enseignant).

- Analyse des corpus et argumentation ouverte à la différence et aux spécificités, certes, mais centrée sur les similitudes, les influences, les filiations, les continuums.

3. La femme persane selon des étudiants tunisiens en lettres françaises

Une expérience similaire fut aussi concluante avec une classe d'étudiants tunisiens en master en littérature

française, où le corpus était les *Lettres persanes* de Montesquieu et le thème proposé : la femme persane. La majorité des réflexions soutenues par les étudiants portèrent sur la spécificité de la femme du harem persan, structure sociologique particulière et propice aux attitudes anti-nomiques : la soumission extrême, signe d'immatunité et de servage intériorisé (Zaki, entre autres), ou l'insoumission absolue, corollaire d'une conscience *aiguë* du drame double (Roxane veut et ne peut se libérer, autrement que par l'adultère et le suicide).

Cependant, l'élargissement du corpus à d'autres œuvres de la littérature mondiale notoire aboutit à la rectification dans le sens d'une induction plausible. Dans l'épopée homérique déjà, les deux modèles (soumission, insoumission, ou conformisme et révolte) sont mis à l'épreuve. Pénélope, la *tisseuse* de *L'Odyssée*, illustre le topos de l'épouse fidèle, patiente, inspiratrice et gardienne du foyer conjugal. Mais dans *L'Iliade*, c'est le topos opposé qui est le ressort même du récit. Hélène, mariée à Ménélas, roi de Sparte, découvre l'amour avec Pâris, fils du roi troyen, et consent à être enlevée par son amant, optant donc pour l'adultère et la passion débridée, jusqu'à la catastrophe finale.

L'histoire des *Mille et une nuits*, qui est vraisemblablement *l'hypotexte* (Genette) le plus perceptible dans les *Lettres persanes*, puise dans cette antithèse topique homérique, sinon dans ses avatars inconnus, puisque dans le récit enchâssé, Schéhérazade rappelle, à bien des égards, Pénélope (en *tissant* ses contes, elle finit par sauver sa vie et son mari de ses tentations sangui- naires, et construit un foyer en enfantant), alors que la femme infidèle de *Shahryar*,

dans le récit enchâssant, n'est pas sans évoquer Hélène.

De la Grèce à la France de Montesquieu, en passant par l'ancien Bagdad des contes merveilleux arabes, l'Iseut médiévale, la Phèdre racinienne ou l'héroïne de *La Princesse de Clèves*, il s'agit, pour le récit d'éconduire ses topoï en fonction de fantasmes, de contraintes génériques et politiques déterminantes, ou d'horizons d'attente incontournables dans la production / réception des récits oraux et écrits. Les problématiques de l'interculturel et des représentations de l'autre, dans l'étude d'un corpus littéraire, sont ainsi doublement piégées : le lecteur (en situation d'apprentissage ou non) est prompt à céder à la projection du présent sur le passé et des réflexes identitaires datées sur l'altérité généralement réduite à des schèmes et à des catégorèmes qui cèdent à l'épreuve de la lecture méthodique. La méthodologie non informée par la philologie, l'histoire littéraire, la poétique et l'herméneutique, ne peut ainsi qu'induire en erreur l'apprenant, le lecteur et le commentateur non – ou à moitié – averti.

D'autres prolongements empiriques pourront aboutir à des conclusions et à des recommandations similaires, autour des corpus narratifs où l'interculturel et l'altérité, redéfinis ici selon un modèle conjonctif plutôt que disjonctif, sont des priorités dans les stratégies littéraires du commentaire et de la dissertation, à l'instar de *Cendrillon*, *Aladin et la lampe merveilleuse*, *Madame Bovary*, *Anna Karénine*, voire (à la télévision et au cinéma) *Harry Potter* et *Titanic*, par exemple.

L'élargissement et la mise en question des méthodes et des situations d'apprentissage, associées à l'altérité et à l'interculturel,

seraient probablement encore plus efficaces dans l'identification et l'évitement des pièges quand il s'agit d'enseigner et d'apprendre, non pas la culture ou la littérature, mais la langue de l'autre. Mais ce sera là un autre horizon de réflexion sur l'enseignement.

Conclusion

Au centre de la scène didactique axée sur l'enseignement de la littérature et de la langue de l'autre, trois hypothèses à la fois conceptuelles, analytiques et méthodologiques mériteraient d'être retenues et prises en compte, en théorie comme en pratique :

1. L'altérité, corrélée à l'interculturel, n'est pas un thème parmi d'autres, mais l'un des fondamentaux de la culture en général et, à ce titre elle intervient dans toutes les situations relationnelles, précisément en contexte didactique. Elle requiert donc un statut axiologique prioritaire dans tout discours qui, tel que celui de l'enseignement, prétend fonder ou refonder une pensée et une praxis du vivre ensemble et d'une science herméneutique objective et objectivante.

2. Le concept de la manipulation est ambivalent. On peut sans risque d'extrapolation convenir d'une obligation à la fois scientifique et éthique pour l'enseignant, celle qui consiste à consacrer une manipulation choisie, comme le veut le pacte de base entre enseignant et enseigné, pour démasquer et démystifier la manipulation subie.

3. Le parti pris méthodologique le plus performant et le plus pertinent en termes didactiques comme en termes humanistes pourrait être ici celui des études comparées. La réflexion interculturelle sur le

couple dans le genre romanesque, ou de la place de l'art dans les religions révélées, n'est ici qu'une propédeutique à un projet plus vaste, où seront mises à contribution d'autres problématiques inséparables de l'altérité et de l'interculturalité. Dans l'étude des invariants de la transcendance, par exemple, pourraient converger des spéculations conjonctives étonnantes où le sacré, l'art et la politique s'avèreraient plus itératifs que ne le fait croire une représentation disjonctive de l'altérité.

NOTES

1. Dans la première partie de cet article, nous reprenons en particulier quelques-unes de nos hypothèses antérieures sur la *scène manipulatoire* et nous renvoyons à notre communication intitulée « La manipulation » (colloque « Imaginaires ludiques : création et enjeux » 8-10 décembre 2016 Hôtel Orient Palace – SOUSSE, actes à paraître).
2. Au sens le plus pratique et ouvert de contenant / contenu, au nombre bien limité manié et remanié par les écrivains dans la composition d'un récit. Entrent dans cette catégorie analytique les *topoi* et les *formes-sens* comme la rencontre amoureuse (Jean Rousset, *Leurs yeux se rencontrèrent*), les *fonctions* telles que *l'épreuve* (V. Propp, *Morphologie du conte*), les *archétypes* comme le *féminin* et le *masculin* (Jung) etc.
3. Gérard Genette, *Palimpsestes*, Seuil, 1989, p. 55.
4. Littérature, linguistique et philosophie étant des disciplines quasiment indissociables pour une pensée de la complexité.
5. Il faut immédiatement m'acquitter d'une justification qui se déclinerait en deux orientations : d'abord, aucun concept, aussi ardu et problématique fût-il, ne peut être abordé, défini, analysé et interprété abstraction faite d'une généricité notionnelle plus large. L'altérité et l'interculturalité sont corrélées historiquement : trois concepts qui se suivent dans l'histoire comme objets d'étude, se relaient ou se prolongent réciproquement dans l'ordre ainsi énoncé. Epistémologiquement : c'est la modernité *lato sensu* et *stricto sensu* qui les découvrent et les étudient. Mathématiquement : la culture a découvert d'abord « le grand ensemble », à savoir l'altérité, puis les sous-ensembles tels que l'interculturalité et l'hybridité. Ensuite, la nécessité pour moi de revenir sur certaines de mes réflexions et mes thèses antérieures portant sur ces sujets pour les réinvestir telles quelles à propos de ce sujet que j'ai étudié ailleurs mais autrement, sinon pour les corriger ou les nuancer.
6. Je pointe cette modernité plus saillante et plus contemporaine qu'on accole généralement à la période allant du lendemain de la Seconde guerre mondiale à nos jours, et qui, pour beaucoup, englobe, bien sûr, un de ses avatars, baptisé « postmodernité ».
7. *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard (Bibliothèque des idées), 1991. / *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*, CNRS Éditions, 2007.
8. Par exemple, Edouard Saïd, *L'orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*, New York, Panthéon Books, 1978 / Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, Éditions de Minuit, 1979 / T. Todorov, *Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, « La Couleur des idées », 1989 / P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
9. Sourate 17, *Al-Isra'*, Le voyage nocturne, verset 15.
10. Par exemple, pour le judaïsme et le christianisme, le second commandement est explicite sur l'iconoclasme : « Tu ne te feras point d'image taillée, ni de représentation quelconque des choses qui sont en haut dans les cieux, qui sont en bas sur la terre, et qui sont dans les eaux plus bas que la terre. Tu ne te prosterner point devant elles, et tu ne les serviras point ; car moi, l'Éternel, ton Dieu, je suis un Dieu jaloux, qui punit l'iniquité des pères sur les enfants jusqu'à la troisième et la quatrième génération de ceux qui me haïssent, et qui fait *miséricorde* jusqu'à mille générations à ceux qui m'aiment et qui gardent mes commandements ».
11. Notre traduction.