

Conversations littéraires : dessiner des chemins pour ré-exister

Mariana Cortez

| Paraguay |

traduit par Déborah Spatz

résumé

Avec le projet Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplicie Fronteira , nous sommes avec des enfants qui appartiennent à des communautés « orales », dans lesquelles, l'écriture n'est pas une pratique habituelle et l'accès à la culture lettrée est difficile, et, par conséquent, encore assez limité. L'objectif du projet est de revitaliser l'espace destiné aux livres dans les écoles publiques et de proposer des pratiques de médiation de lecture littéraire, avec l'objectif de former des lectrices et des lecteurs dans ces communautés. « Vivendo livros » est inséré dans cette région de trijonction frontalière (Argentine, Brésil et Paraguay), et comme dans n'importe quelle zone frontalière, les identités sont particulièrement fluides, en transit entre les trois pays/états, se caractérisant comme étant un espace d'échanges et de tensions culturelles.

La présence originaire des communautés Guaranis, parfois présente dans les traits des habitants, comme dans les vestiges ou dans les marques prédominantes, l'est aussi dans

la langue qui se joint au contexte du projet *Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira*. Cependant, à cause des indénombrables facteurs historiques, sociaux, linguistiques, des communautés Guaranis sont invisibilisées et rabaissées. Dans les écoles de la zone frontalière, les mélanges identifient les élèves, les professeurs et les employés de l'école, mais, il est possible d'identifier l'effacement de marques ethno-culturelles des professeur(e)s de l'école publique, ni même dans leurs plans de cours, on peut, initialement, identifier la problématique des rencontres culturelles comme quelque chose de vivant et de valorisé sur le territoire. Dans ce sens, on remarque que dans une situation d'interaction sociale, des acteurs gardent et définissent les frontières ethniques par rapport aux autres groupes sociaux, en vue de leurs intérêts et positions dans des circonstances déterminées.

Camblong (2011), chercheuse argentine qui étudie les questions spécifiques de la trijonction frontalière, présente les personnes de la région de la manière suivante :

La mémoire collective et individuelle des frontières conserve et traite un arsenal sémiotique de plaisanteries, de surnoms, d'arguments en lutte, de récits historiques, épisodiques et légendaires, résultants des frictions propres de la frontière. À la frontière, les différences supportent énormément de contact qui apparaissent et disparaissent comme des éclairs, des contacts qui pullulent dans les regards, les accents, les tons, la prononciation, les distances, les peaux et les coiffures, les vêtements et les chaussures, dans les poses et les gestes (CAMBLONG, 2011, p.17).

En plus des questions tendues des propres habitants et de leurs formes d'exister, on remet en question la frontière physique - pont, rivière, rue - comme un espace démarqué seulement physiquement, séparant les États-nation, puisque les allées et venues sont constantes entre les habitants. Les espaces scolaires le sont de la même manière - il y a des espaces résultants du mariage entre les nationalités, ceux qui proviennent des communautés indigènes et, aussi, ceux qui ont vécu une partie de leur vie d'un côté de la

frontière, l'autre, de l'autre, parmi tant de possibilités.

Dans chacune des villes et des écoles, dans lesquelles nous avons travaillé, nous avons rencontré des contextes différenciés, même si certaines caractéristiques communes sont maintenues (la fluidité et le transit entre les pays) : à Foz do Iguazu (Brésil), nous sommes dans une école de campagne (une zone peu habitée, avec beaucoup d'agriculture familiale), à Ciudad del Este (Paraguay), l'école est urbaine (zone très habitée, dans une région d'occupation sans service de première nécessité), à Puerto Iguazú (Argentine), d'un autre côté, l'école se trouve dans la zone rurale redessinée par le tourisme (grands et luxueux hôtels), entouré par trois communautés indigènes Guarani.

En plus de la diversité décrite, à cause des caractéristiques socio-économiques des quartiers dans lesquels nous avons développés nos actions, nous avons rencontré et vécu avec des enfants qui travaillent - que ce soit dans les champs, où ils s'occupent de l'agriculture et des animaux, que ce soit à Ciudad del Este, où le commerce est un espace commun pour le travail des enfants, ou à Puerto Iguazú, dans les services hôteliers.

Vivendo Livros a commencé ses activités dans une école de campagne, dans la zone rurale de Foz do Iguazu, en 2014. Là-bas, nous avons rapidement remarqué que les enfants voulaient raconter et parler, plus que de nous écouter. Nous commençons par raconter une histoire, et après avoir présenté un personnage donné, l'un d'entre eux commençait : - « Ahhh, tu sais que chez moi... » ou « Dimanche, là-bas dans le hangar, c'était l'enterrement de Mr. João... » ou encore, « Chez moi, il y a un arbre à jaboticaba... ». Et de cette manière se poursuivait l'histoire racontée dans le livre mais pleine d'intervention des expériences racontées par les enfants. Grâce à ces médiations initiales, nous avons tenté de soutenir que le théorique nous aiderait à réfléchir à propos des expériences vécues.



II

Conservant d'autres recherches

Aidan Chambers (2007) définit cette pratique racontée comme des « Conversations littéraires ». Le théoricien propose ce qu'il appelle accent « Dime » - terme pas encore traduit vers le portugais, mais pour lequel nous proposons « Fale-me/Conte-me » [Parle-moi/Raconte-moi] ; sa proposition est de former le/la lecteur/lectrice littéraire via la conversation, puisque la critique n'est rien de plus que de parler avec un texte à propos de ce dernier, à partir de son vécu, des événements quotidiens ou en établissant des connexions à propos et avec d'autres expériences artistiques que nous avons eues. L'éducateur suggère que les conversations littéraires se fassent à partir des questions suivantes : qu'as-tu aimé dans l'histoire ? Que n'as-tu pas aimé ? Qu'est-ce qui t'a surpris (déconcerté)? Et quelles connexions établis-tu ?

À partir des réponses du groupe, des thèmes de discussion surgissent, pouvant être une question éthique - comme durant la lecture réalisée avec les enfants de l'école de campagne du projet A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes. Nous y avons parlé de la difficulté des enfants à avoir la parole dans les discussions familiales. Nous expliquons qu'il ne s'agit pas d'un thème pensé à l'avance par le groupes de médiateurs - le désir d'en parler vient des enfants eux-mêmes. Un autre exemple : au sein du même travail, nous avons parlé du « bouleversement » causé par le destin d'un des personnages, (peut-être le plus apprécié par le groupe) - le *Coq Roi*. Dans l'histoire de Nunes, la personne lectrice ne sait pas si le coq a vraiment voyagé autour du monde ou si c'est une métaphore de sa mort. La discussion tournait autour de la qualité de l'œuvre lue, puisque certains disaient qu'elle n'était pas bonne, alors que d'autres identifiaient la possibilité d'imaginer la fin, reconnaissant la propre ambiguïté littéraire.

Chambers écoute les réponses des enfants pour formuler les thèmes générateurs et cette

stratégie nous a mené, naturellement, au « Cercles de Culture », présenter dans *Éducation comme pratique de la liberté* (1999), de Paulo Freire. Nous avons commencé à comprendre la possibilité de « Conversation littéraire », comme un espace démocratique de discussion, dans lequel chaque sujet participant prend la parole pour exposer et réfléchir à des arguments. Avec ces actions de lecture littéraire, nous prétendons nous approcher des « cercles de culture » qui se développent sur une ligne horizontale dans un lieu de transformation, dans lequel on crée un environnement pour partager des connaissances, des doutes) toujours via le contact avec l'Autre : texte - auteur, illustrateur - ou le/la collègue de la ronde. Le/la médiateur/médiatrice, dans cette expérience, est un sujet plus actif dans le processus de connaissance et de (re)connaissance médiée, dans notre cas, par la littérature.

Cette pratique indique que la médiation de lecture littéraire est intrinsèquement liée à la culture de l'éduquant et, aussi, à celle du/de la médiateur/médiatrice, et que c'est comme si le dialogue permettait la connaissance, non pas par l'artifice de l'imposition des savoirs, comme ce qui arrive communément dans les salles de cours.

De Freire, nous passons à la « pédagogie décoloniale », traitée ici par des réflexions de Catherine Walsh - chercheuse états-unienne, résidente en Équateur. Elle a travaillé avec Paulo Freire, et ses idées sont très ressemblantes aux siennes.

Les propositions décoloniales entendent que la tension en Amérique Latine ne se trouve pas nécessairement dans le lutte des classes, comme l'entendait le marxisme, mais spécifiquement dans le « trait », dans la perspective raciale. Walsh évalue que « la matrice décoloniale affirme que le lieu central de la race, du racisme et de la racialisation, comme éléments constructifs et fondateur des relations de dominations »¹ « La matrice de la colonisation affirme plutôt que la place centrale de la race, du racisme et de la racialisation en tant qu'éléments constitutifs et fondateurs des relations de domination » (WALSH, 2012, p.4)..

Des théoriciens de cette perspective considèrent comme urgent - penser à l'Amérique Latine en elle-même, avec ses conditions, ses formations et ses conflits, rejetant la

perspective « blanche, patriarcale et eurocentrique », valorisant aussi les propositions de solutions envisagées par notre diversité, affirmant que les peuples originaires sont déterminants dans la pratique de l'interculturalité critique, « une construction de et depuis que nous souffrons une histoire de soumission et de subalternisation ».

Walsh s'aligne sur cette perspective et ponctue que Franz Fanon (1979) et Freire sont des précurseurs de ce « virage » décolonial, ou de la proposition d'une interculturalité critique. Fanon pensait déjà à la question raciale et à la structure résultante comme un axe fondamental de ses réflexions. Freire, d'un autre, côté, insistait sur la lutte des classes comme structurante des formes d'être dans le monde. Pour la perspective décoloniale - la question de la race, comme citée, définit les relations de pouvoir en Amérique Latine et c'est elle qui impose une hiérarchisation forgée de notre société. Nous avons été menés, pendant longtemps, à nous entendre, non à partir de nos idiosyncrasies, élaborées à travers « l'écoute » de la communauté, mais à partir de ce que l'*Autre* pensait de nous. Et, face à cette provocation, des auteurs comme Quijano, Dussel, Mignolo proposent « l'inversion » de la forme de penser le territoires et ses peuples.

Revenons vers Walsh, nous soulignons qu'elle travaille depuis longtemps avec des communautés indigènes d'Équateur, et, là-bas, il y a une puissante écoute des communautés indigènes. Découlant de ça, ils ont commencé à se poser des questions à propos du concept d'« interculturalité », terme qui, selon, l'auteure, a été coopté par les États, qui ont commencé à « vendre » la diversité culturelle latino-américaine. Les communautés, cependant, comprenaient qu'il ne suffisait pas d'officialiser la « diversité culturelle » de ce pays. Ce qui était nécessaire, principalement, c'était l'écoute, l'occupation des espaces décisionnaires, la revendication d'une position d'être et de se trouver dans les dispositifs de pouvoir et ainsi de décoloniser les savoirs.

Les discours officiels en Amérique Latine accueillent et utilisent l'idée de multiculturalisme, mais insérée dans une perspective néolibéral. Cette idée est amplement utilisée, par exemple, par les entreprises de cosmétiques et de tourisme. La perspective décoloniale va comprendre, ainsi, que les États s'approprient d'un « marketing multiculturel », dans lequel les tensions raciales sont diluées et la diversité ethnico-raciale devient de la marchandise. Les théoriciens cités vont s'opposer à cela, proposant que seulement lorsque la forme d'être

des communautés (des peuples originaires ou de la diaspora africaine) sera écoutée, il y aura, de fait, une pensée latino-américaine à partir de nous-mêmes.



III

Conversations plurilingues

Nous réaffirmons, ensuite, l'importance de l'écoute de la communauté et

l'exemplifions via la médiation littéraire réalisée au Paraguay, à Ciudad del Este. Il est important d'expliquer que nous sommes un groupe « étranger » à la communauté - une groupe qui vient de l'Université vers l'école et ce groupe est divers dans ses langues - des brésiliens et des hispanophones de la trijonction frontalière (Argentine, Brésil et Paraguay), mais aussi d'autres régions - des Colombiens, des Équatoriens, des Salvadoriens. Notre travail est de nous rendre dans l'espace scolaire pour lire avec les enfants et dans le cas paraguayen, lire avec les enfants bilingues/plurilingues (espagnol, guarani - jopará, portugais, ...)

L'anthropologue Mélia (2012), Espagnol, mais installé au Paraguay, dans ses réflexions dénonce la « Farce du bilinguisme paraguayen ». Ainsi, nous pouvons comprendre l'exaltation de la diversité culturelle dans les termes critiqués par Walsh, affirmant que, avec l'officialisation des deux langues, il y a eu une imposition de l'espagnol dans les territoires précédemment peuplés seulement par le peuple Guarani. Il souligne que, bien souvent, cette langue ancestrale est circonscrites aux zones rurales. Malgré le fait que nous

croyons aux réflexions de Mélia, nous avons constaté, que même dans une école urbaine de la deuxième plus grande ville du Paraguay, la langue de coexistence et de socialisation est principalement la variante jopará, en d'autres termes, un mélange d'espagnol et de guarani. Nous faisons l'hypothèse que le guarani-jopará se retrouve dans les communautés d'extrait socio-économiques plus faibles et que cette localisation est déterminante dans la forme d'être et de trouver dans les divisions de classes et que les groupes parlant le guarani occupent des territoires de la zone urbaine en marge du centre commercial. En d'autres termes, la langue d'utilisation est intimement liée à la condition de la race et de sa subalternisation, comme le proposent les auteurs décoloniaux.

Nous avons ensuite analysé deux situations : la première a eu lieu tout de suite après la revitalisation d'un espace bibliothécaire. Nous avons proposé la création d'une collection de narratives orales en guarani afin que la culture locale fasse partie de la bibliothèque et qu'elle soit disponible pour ses utilisateurs. Nous sommes partis à la recherche de professeurs qui pourraient enregistrer ces histoires, cependant, comme notre contact avec les employés de l'école était encore trop limité, nous avons été confronté à quelques difficultés, mais nous voyions telle stratégie, également comme une forme d'approximation. Mais, dans les conversations avec les professeurs universitaires, nous avons remarqué une certaine résistance et l'un d'entre eux nous a expliqué : « Ça, vous devez le demander au professeur de guarani. Il parle bien, alors que nous... ». Comme nous n'étions qu'au contact initial, nous avons pris cette réponse pour de la méfiance de la part de l'Université dans l'espace scolaire d'un pays voisin.

Le deuxième moment, par contre, est lié au précédent et propose des chemins pour le comprendre : nous avons parlé avec l'une des professeurs universitaires à propos d'un projet futur (pour le second semestre de 2019), dans lequel nous inviterions les élèves de 6^e année à raconter des histoires en guarani, la professeure nous a expliqué : « Écoutez, le guarani, c'est très difficile, vous pouvez leur demander de raconter l'histoire en jopará. Personne dans cette école ne parle bien le guarani, à part le professeur de guarani ».

Grâce à ces révélations, il nous a été possible de comprendre la valeur que les professeurs attribuent aux deux langues : guarani (officielle, « non-accessible », langue de l'*Autre*) et le jopará (habituel, usuel, déprécié, leur langue). La professeure était certaine que nous ne

nous intéressions pas à la langue de la communauté, mais notre intention était justement contraire à celle qu'elle imaginait : les connaître, mais surtout, être avec eux et pas seulement comme objet de recherche, mais pour garantir un espace démocratique d'échange de savoirs.

Il est important de souligner que les enfants ont presque toujours conscience de l'utilisation contextuelle des langues, puisqu'ils interagissent avec nous, majoritairement en espagnol. Pourtant, nos interlocutions, principalement, à partir de la perspective des médiateurs, deviennent particulièrement difficiles parce que la lecture à voix haute et les conversations littéraires proposées comme stratégie de médiation exigent l'écoute, c'est grâce aux réponses données que la construction collective du sens a lieu - comme nous avons tenté de l'expliquer antérieurement. L'impasse qui s'impose est, bien souvent, le fait que la langue des enfants soit un espagnol avec de nombreuses interférences du guarani, et pour que notre conversation soit effective, il faut de la disponibilité pour être avec eux, avec elles.

Cette question a été explicitée de manière flagrante dans l'une des médiations réalisées, lorsque les enfants de 6e année (de 11 à 14 ans) nous ont posé des questions sur notre posture face à leur langue maternelle. La situation a eu lieu lors de la conversation proposée après la lecture d'une histoire dans laquelle les personnages principaux, malgré qu'ils ne parlent pas (un gorille et un chat), cherchent une forme de discuter grâce à la langue des signes.

Quand l'histoire s'est terminée, la médiatrice a commencé à demander à chacun d'entre eux pourquoi l'histoire leur paraissait « belle » (en faisant un jeu de mot avec le nom du livre - *Cosita Linda* [Belle petite chose], de Anthony Browne), et les élèves ont répondu avec des phrases courtes, « le chat », « le chat quand il est devenu fort », « j'ai aimé l'histoire ». Jusqu'à ce que l'un des élèves donne une réponse sur un ton très bas et la médiatrice lui demande de répéter, car elle ne l'avait pas entendu. Il a répété et elle n'a de nouveau pas compris. À la troisième reprise, la compréhension s'est faite et ils ont tous (toutes) rigolé. Elle a ensuite dit : « Il faut être patient avec nous ». Et elle a expliqué toutes les questions linguistiques auxquels ils sont confrontés dans les médiations.

À ce moment-là, un autre élève a dit quelque chose en guarani à son camarade qui avait

parlé trop bas. La médiatrice n'a, encore une fois, rien compris. L'autre élève lui a donc fait la traduction et l'a rassuré. Malgré ça, l'un des enfants s'est imposé et a dit : « Parle-lui en guarani ». Mais la médiatrice a insisté en disant qu'elle ne comprenait pas et a demandé : « Comment est-ce que je peux vous comprendre ? » et l'élève a répondu : « Je ne sais pas, tu comprends et point. » En d'autres termes, il s'attendait à ce que d'une manière ou d'une autre, la médiatrice comprenne ou fasse l'effort de comprendre pour que la médiation puisse se faire dans sa langue. À partir de ce moment, une partie des élèves a commencé à communiquer en guarani avec la médiatrice, et l'autre, de façon collaborative, a tenté de servir d'intermédiaire dans la situation, en faisant la traduction des phrases du guarani vers l'espagnol.



IV

Grâce au dialogue décrit, il est possible de comprendre que la résistance propre de l'adulte par rapport à l'adolescent, se fait, dans ce cas, affirmativement grâce à la langue. Ils ont clairement conscience du pouvoir linguistique et en « jouent ». Ce qui est absolument normal dans l'espace scolaire, quel qu'il soit, le jeu de forces entre l'adulte (autorité) et le jeune, est reproduit dans la question linguistique. Ceci dit, il est possible d'intervenir, dans ce cas, où il n'existe pas de « honte » ou de négation de la langue maternelle, bien au contraire, il y a la conscience que, si nous voulons discuter, l'interlocuteur devra également s'adapter à la culture de réception. La langue est, donc, devenue un atout dans la négociation des relations de pouvoir et a demandé un « déplacement » de la part des médiateurs (médiatrices), puisque les questions apportées par la communauté exigeaient une approximation plus négociée et moins impositive du point de vue linguistique-culturel. Cette expérience nous a fait réélaborer tout notre programme initial et nous a fait penser à comment procéder dans la médiation de lecture dans un espace plurilingue.

Nos actions lors du second semestre de 2019, se sont structurées afin que nous établissions une relation horizontale avec cette structure, dans laquelle les médiateurs raconteraient des

histoires en espagnol, les élèves, les re-raconteraient en jopará ou dans une autre langue, non seulement verbale ; pour que, via cette stratégies, les médiateurs se rapprochent de ce contexte linguistico-culturel.

À partir des tensions et des impasses apparues durant les médiations, il est possible de percevoir que dans des espaces interculturels, l'approche donnée aux Conversations littéraires doit ouvrir une perspective en plus, qui est la linguistique-culturelle. Ainsi, la proposition de la Conversation Littéraire développée par le projet *Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira* a les objectifs suivants :

- 1) un espace pour connaître l'autre et se reconnaître - ainsi nous nous comprenons comme médiateurs et nous sommes compris(es) ;
- 2) un environnement puissant pour la formation de lecteurs (lectrices) littéraires ;
- 3) un lieu démocratiques et libérateur.

Peut-être qu'en permettant cet environnement d'écoute démocratique, nous puissions, avec les enfants, penser à l'école, à la bibliothèque et aux livres à partir d'une « logique inversée », en d'autres termes, celle dans laquelle la propre communauté trace des chemins pour nos « Conversations Littéraires » et construisent dans cet espace d'interlocution une forme de (ré) exister.

| Références |

CHAMBERS, Aidan. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación.** México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CAMBLONG, A. “Experiências de confines, contactos y mestizajes.” In: **Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas** - v. 1, n. 1, São Paulo: ABH, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Lourênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.62, 2016.

_____ **Educação como prática da liberdade**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. “La interculturalidad y la farsa del bilingüismo”. **abehache** - ano 2 - nº 2 - 1º semestre 2012.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 3, n. 6, 2012. (disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>)