

Encourager la réflexion transculturelle en cours de français à partir d'une œuvre emblématique d'un peintre acadien contemporain

Promoting Transcultural Reflection in the French Class through an emblematic Painting by a contemporary Acadian Artist

Propiciar la reflexión transcultural en la clase de francés a partir de una obra emblemática de un pintor acadiano contemporáneo

Rebeca I. Navarro Bajar ^a

Résumé :

Prenant comme point de départ le *remake* contemporain d'une œuvre phare pour l'histoire des Acadiens (les premiers colons francophones qui se sont installés sur notre continent), cet article présente une démarche pédagogique pour la classe de français qui vise à initier les apprenants à la connaissance du périple du peuple acadien tout en les impliquant dans une mouvance transculturelle. Dans un premier temps, une sensibilisation à la notion de transculturalité en tant qu'élément clé pour appréhender la culture globale d'aujourd'hui sera entamée. Dans un deuxième temps, à caractère éminemment pratique, les professeurs de français trouveront une proposition didactique concrète qui emmènera leurs étudiants à découvrir, à partir d'un tableau récent du peintre acadien Mario Doucette, un événement majeur de l'histoire acadienne – à savoir, « Le Grand Dérangement » –. Le travail présenté autour de l'œuvre picturale leur permettra d'engager une réflexion de nature transculturelle, sans négliger pour autant l'occasion de mobiliser des aspects linguistiques spécifiques de la langue cible. Finalement, un retour sur la notion de transculturalité sera abordé, en vue de soulever son importance dans le cadre de l'enseignement des langues-cultures étrangères et de mettre l'accent sur son potentiel porteur d'espoir.

Mots-clés :

Histoire acadienne, culture cajun, art contemporain, francophonie, transculturalité

Abstract:

Through the contemporary remake of a very meaningful work of art for the Acadians (the first French-speaking settlers in the Americas), this paper presents a pedagogical approach for French learners that seeks to expose them to the history of the Acadian people as well as to implicate them in a reflection of a transcultural nature. In an initial stage, the reader will be familiarized with the notion of transculturality as a key element to grasp the contemporary global culture. In a second stage, the French teacher will find a concrete didactic proposal, which will promote among students the discovery of a historical milestone in Acadian history: the Great Expulsion –also called the Great Upheaval–, by means of Acadian artist Mario Doucette's contemporary work of art. The suggested tasks will allow the teacher to involve his students in a discussion inherently transcultural, without passing over the practice of concrete linguistic aspects in the target language. In a final stage, the concept of transculturality will be reviewed in order to highlight its importance within the framework of the didactics of foreign languages-cultures and to emphasize its hopeful potential.

Keywords:

Acadian history, Cajun culture, Contemporary art, French-speaking world, Transculturality

Resumen:

Tomando como punto de partida el *remake* contemporáneo de una obra muy significativa para la historia de los acadianos (los primeros colonos francófonos que se instalaron en nuestro continente), este artículo presenta una propuesta pedagógica para la clase de francés que busca iniciar a los aprendientes en el conocimiento de la historia del pueblo acadiano y conducirlos, asimismo, a una reflexión de naturaleza transcultural. En un primer tiempo se buscará sensibilizar al lector respecto a la noción de transculturalidad, en tanto elemento clave para aprehender la cultura global actual. En un segundo tiempo, de corte eminentemente práctico, los y las docentes de francés encontrarán una propuesta didáctica concreta para que, a partir de una obra de arte contemporánea del pintor acadiano Mario Doucette, sus estudiantes descubran un evento histórico definitorio de la historia de este pueblo –a saber, la llamada

^a Rebeca I. Navarro Bajar, Universidad Nacional Autónoma de México, <https://orcid.org/0000-0002-2032-0541>, Email: rebecanavarrob@gmail.com

Gran Expulsión o Gran Agitación–. El trabajo propuesto en torno al cuadro permitirá a profesores y profesoras involucrar a los aprendientes en una discusión de índole transcultural, sin tampoco pasar por alto la ocasión de hacerles movilizar aspectos lingüísticos concretos de la lengua meta. Por último, se retomará el concepto de transculturalidad con la intención de subrayar su importancia en el marco de la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras y de destacar su potencial esperanzador.

Palabras Clave:

Historia acadiana, cultura cajun, arte contemporáneo, francofonía, transculturalidad

Introduction

Dans le clip officiel de la chanson « Tous les Acadiens », interprétée par la chanteuse néo-brunswickoise Natasha St-Pier (Bathurst, 1981), sur un rythme entraînant qui fait penser d'emblée à la musique *country*, on peut voir se dérouler en plein air, sur les rives d'un cours d'eau, une avenante scène de convivialité autour d'un vide-grenier qui rassemble hommes, femmes et enfants de tous âges.¹ Tout en chantant, l'interprète y évolue parmi les étaux de la brocante, anime une chasse au trésor pour les petits, encourage la danse auprès des musiciens réunis ou pagaie sur un canoë traditionnel, munie de divers accessoires autochtones. Dans cette vidéo, on retrouve des allusions culturelles aux Premières Nations de l'Amérique du Nord (la pirogue, un tipi, un panache et des objets artisanaux à fonction rituelle, comme les *dreamcatchers* –les capteurs de rêves–), des accents musicaux propres du sud-est des États-Unis ou des provinces maritimes du Canada, et, dans les paroles, en français, il est question de la Louisiane, du Canada, de Napoléon, du renommé violoniste cajun Rufus Thibodeaux (1934-2005), de la cueillette de coton dans les plantations louisianaises et de la célèbre expression québécoise, d'origine cadienne, « Lâche pas la patate ! » Le vidéoclip regorge ainsi de référents appartenant à différentes époques, à plusieurs régions et à diverses cultures qui apparaissent nonobstant entremêlés et amalgamés dans une joyeuse célébration de l'acadianité. On est donc en présence d'une incontestable manifestation transculturelle qui renvoie à la transculturalité constitutive, fondatrice, du peuple acadien. Comment sensibiliser les apprenants de français langue étrangère (FLE) à la spécificité de ce peuple, une référence obligée de la francophonie dans notre continent, tout en se servant des bienfaits de l'inclusion des arts plastiques dans l'enseignement d'une langue-culture étrangère (LCE) ? Et comment s'y prendre, pour, à partir de là, engager une réflexion d'ordre transculturel dans la salle de classe ?

Cet article se propose de montrer de quelle manière, à partir de l'évocation d'un événement historique spécifique, qui se remonte à bien longtemps –à la deux-

ième moitié du XVIII^e siècle concrètement– et qui concerne un peuple souvent méconnu (si ce n'est-ce qu'ignoré) des apprenants de français au Mexique, il est possible, par le biais de l'art contemporain, d'amener nos élèves à la rencontre des cultures acadienne, cadienne et cajun et, ce faisant, de générer, dans le cours de FLE, une mouvance de nature transculturelle, à puissants retentissements personnels et humains.

Le texte se trouve structuré en deux parties. Dans la première, de nature plutôt théorique, pour mettre en contexte les lecteurs sur la notion de transculturalité, une brève révision autour du concept et de ses implications se révèle pertinente. Dans ce cadre, on fera le point, également, sur la spécificité du cas acadien et sur l'importance de s'ouvrir à des réalités francophones diverses. Dans un deuxième temps, d'ordre éminemment pratique, les enseignants trouveront une démarche pédagogique qu'ils pourront mettre en place à partir du *remake* contemporain que l'artiste monctonien Mario Doucette a réalisé d'un tableau très significatif pour l'histoire acadienne, à savoir, « *La Dispersion des Acadiens* », d'Henri Beau. La proposition s'adresse à des apprenants en fin de niveau A2, ou plus, et son contenu peut être facilement adaptable à différents niveaux de langue. Les professeurs y découvriront une batterie de questionnements successifs à poser à leurs étudiants pour les guider à découvrir les enjeux de l'œuvre, son potentiel transculturel, et de là, l'histoire du peuple acadien. À la suite, comme un prolongement de l'objectif principal, une « pause linguistique » optionnelle est présentée. Celle-ci offre une idée ponctuelle pour aborder aussi, à partir des mêmes documents sources (l'œuvre originale de Beau et la reprise récente de Doucette), la pratique de contenus grammaticaux concrets de la langue cible –en l'occurrence, les comparatifs–. Finalement, un retour sur la notion de transculturalité sera effectué dans la conclusion, en vue de soulever l'importance de la dimension transculturelle dans le cadre de notre discipline, la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) et de mettre en valeur ce que cette condition culturelle et sociale comporte de *promesse*.

¹ Cette chanson, sortie en 2015, est une reprise de « Les Acadiens », un *single* de Michel Fugain et de son groupe de variété, le Big Bazar, datant de 1975. Les vidéos des deux chansons sont disponibles sur YouTube aux

adresses suivantes : <https://www.youtube.com/watch?v=T-TBh5qelxY> et <https://www.youtube.com/watch?v=Mwf9aYLSSTc>, respectivement.

1. Mise en contexte : sensibilisation au concept de transculturalité

Dans l'analyse des processus et des systèmes culturels, la notion de transculturalité a émergé depuis les années 90 comme un paradigme de notre temps. Le concept a été avancé par Welsch, la première fois, en 1992, mais il est tributaire de celui de « transculturation » qu'avait proposé, bien avant, depuis 1940, l'anthropologue cubain Fernando Ortiz. Celui-ci l'avait conçu pour décrire « le processus de transformation qu'expérimente une culture déterminée en entrant en contact avec une autre étrangère » (Martínez Rossi, 2017, p. 29)² et, plus particulièrement, pour rendre compte de comment se développent de nouvelles formes sociales et culturelles lorsque différents groupes de population coexistent dans des relations de pouvoir souvent asymétriques.³ La transculturation présuppose un transfert d'influences mutuelles, un échange, un va-et-vient dans lequel les deux communautés sont continuellement et réciproquement transformées. Comme le précise Malinowski,

c'est un processus dans lequel les deux parties de l'équation résultent modifiées. Un processus duquel émerge une nouvelle réalité, composite et complexe. [Il implique] une transition entre deux cultures, toutes deux actives, toutes deux contributrices avec leurs apports respectifs, et toutes deux coopérantes à l'avènement d'une nouvelle réalité civilisationnelle. (Malinowski, cité dans Martínez Rossi, 2017, p. 29).

Ceci ne constitue pas un phénomène nouveau, mais on peut l'observer très clairement de nos jours. En effet, le monde actuel nous exige d'élargir notre capacité « à vivre simultanément dans plusieurs flux et univers culturels » (Benessaïeh, 2010, Introduction, 2^e paragraphe). Nous faisons partie de sociétés interconnectées et plurielles, de plus en plus ouvertes aux influences de multiples cultures et les transferts culturels appartiennent désormais à notre quotidien. « Jamais les hommes n'ont eu autant de choses en commun, autant de connaissances communes, autant de références communes, autant d'images, autant de paroles, autant d'instruments partagés », nous rappelle Maalouf (1998, pp. 105-106) et,

de nos jours, « la plupart de nous se définissent dans sa formation culturelle par plus d'une origine et plus d'une relation culturelle » (Welsch, 2011, p. 18).⁴ De fait, dans la musique, la gastronomie ou la mode, les fusions culturelles demeurent à l'ordre du jour, mais aussi dans la littérature et les arts les voix de la transculturalité se font entendre de plus en plus exprimant « avec souplesse et tout en nuances la composition plurielle des identités culturelles qui [...] s'interpénètrent dans une zone ambiguë, intermédiaire, changeante et mobile » (Benessaïeh, 2010, Introduction, 3^e paragraphe). En effet, la culture contemporaine apparaît constituée ainsi « d'une manière perméable et non séparatiste [...] selon un modèle de compénétrations et d'entrelacements » (Welsch, 2011, p. 12), d'où son caractère, précisément, *transculturel*.

Or, cette perméabilité est loin d'être récente : « Historiquement, la transculturalité n'est rien de nouveau, elle a été plutôt la règle », nous rappelle Welsch (2011, p. 23). L'histoire du peuple acadien incarne un riche exemple de transculturalité que, de par sa singularité poignante, les apprenants de FLE ont tout intérêt à découvrir : provenant « d'une immigration française différente de celle qui s'est dirigée vers la vallée du Saint-Laurent pendant le Régime français » (Caron, 2015, p. 3), les Acadiens ont fondé la première colonie française sur notre continent.⁵ L'expropriation de leurs propriétés foncières par l'Empire britannique, suivie de l'expulsion massive et systématique de leurs établissements, est considérée, par nombre d'historiens, comme la première épuration ethnique de l'histoire moderne. La gestion de leur réinsertion dans les sociétés où ils débarquèrent malgré eux (et où ils furent reçus, pour la plupart des administrations locales, à contrecœur), relève de ce qu'on pourrait qualifier aujourd'hui de crise humanitaire (Vasquez-Parra, 2018). De leurs migrations successives est née une nouvelle identité, éminemment transculturelle, comme celle de la culture *cadjin* ou *cajun*, surgie autour de la ville de Lafayette, au milieu des terres marécageuses des bayous du Mississippi.⁶ Puisant de ses racines acadiennes un héritage vigoureux, la culture cajun a incorporé tout aussi bien l'influence des créoles de la Louisiane –descendants des esclaves africains– que celle des immigrants allemands dans ce territoire, et leur langue –le français

² La traduction est mienne pour toutes les citations de cette autrice.

³ La transculturation se différencie ainsi des idées de déculturation et d'acculturation, qui présupposent, l'une, la perte de l'identité culturelle d'un groupe minoritaire face au groupe dominant, tandis que l'autre, l'adaptation, voire, la soumission, partielle ou totale, du premier face au deuxième, par le biais de l'assimilation ou de l'intégration.

⁴ La traduction est mienne pour toutes les citations de cet auteur.

⁵ « Port-Royal, en Nouvelle Écosse, était fondé en 1605, soit trois ans avant Québec. C'est le premier établissement français permanent en

Amérique ». Cité de l'infolettre du Centre de la Francophonie des Amériques du 11 août 2021, disponible à la page suivante : https://francophoniedesamericques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/amerique-du-nord/canada/acadie?utm_source=infolettre&utm_medium=courriel&utm_campaign=infolettre-CFA-11-08-2021

⁶ La graphie « cadjin » constitue la transcription française de la prononciation acadienne du terme « cadien », cependant, dans l'usage, c'est l'écriture anglaise « cajun » qui reste la plus courante.

louisianais— est parlée même par des peuples amérindiens comme la nation Houma, en dépit de la pression anglophone environnante.

Ainsi, la culture cajun montre comment « les cultures en contact rapproché continuent à générer de nouvelles cultures et des recombinaisons qui déplacent les identités et qui, loin de mener à l'homogène, orientent l'expansion de singularités nouvelles » (Imbert, cité dans Benessaïeh, 2010, chapitre III, section « L'accès à l'hybridité débridée »).

Dans la notion de transculturalité, les idées de transfert, d'influences réciproques, de transvasement et d'interpénétration entre cultures, ethnies et langues sont donc cardinales. Le transculturel présuppose ainsi « un échange où [toutes les parties impliquées] souffrent des transformations substantielles [...] qui sont plus que l'agglomération ou une mosaïque d'éléments des cultures originaires » (Welsch, 2011, p. 33). Il dénie, par-là, toute prétendue uniformité et étanchéité interne des cultures.

La transculturalité s'érige également contre la prétention de délimiter les cultures à des démarcations géographiques fixes, une conception qui relève plus de fantasmes —voire, de délires— nationalistes que de la réalité historique. « L'acteur transculturel est un migrant, parfois seulement imaginaire, qui ne parvient plus à exprimer son identité en brandissant un quelconque passeport », précise Benessaïeh (2010, Introduction, 3^e paragraphe). Au cours des aléas de leur histoire, les cultures acadienne, cadienne et cajun ont réussi à maintenir entre elles des vaisseaux communicants et à faire en sorte que leur « acadianité » transcende les frontières et les époques : Fondé par une migration ; consolidé par l'affirmation de son autonomie tout comme par des échanges constants avec d'autres groupes et nations voisines (les colons français de la Nouvelle France, les marchands anglais et l'ethnie autochtone des Mi'kmaq) ; résistant à la désintégration de son identité malgré le déchirement d'un exil imposé et un rapatriement difficile, le peuple acadien a fait naître, par l'effet de ces migrations, de nouvelles identités, comme celle des Cadiens de la Louisiane et la culture cajun qui s'en dérive. Or, ses ressortissants se reconnaissent toujours, depuis plus de quatre siècles, comme faisant partie d'une même culture, qu'ils se trouvent à Caraquet (au Nouveau-Brunswick), à Sainte-Marie-Salomé (municipalité de la Nouvelle-Acadie, au Québec), au nord-ouest de la France, comme à Courseulles-sur-Mer (en Normandie) ou à Belle-Île (en Bretagne), ou, encore, dans la ville de Lafayette, au cœur de l'Acadienne (en Louisiane) ou même, au Texas.⁷

⁷ Dans cet état, « au recensement de [l'an] 2000, [plus d'un demi-million de] personnes s'y déclaraient francophones dont 15 276 s'identifiaient comme Cajuns ou Acadiens » (Caron, 2015, p. 36).

Évoquer l'histoire des Acadiens correspond donc à une volonté de faire entendre les voix de cette population émigrée de force et d'avoir en tête qu'« à travers la francophonie s'exprime également la voix de la diaspora » (Bernd, 2009, p. 111). En effet, comme le rappelle Bernd (2009), le monde francophone articule un espace multidimensionnel (linguistique, symbolique, etc.) et transculturel par excellence. Faire découvrir le périple du peuple acadien, son exil et ses migrations, offre aux enseignants de FLE la possibilité d'échapper aux narratives euro-centrées de la francophonie en se tournant vers un cas marginal, mais pas pour autant mineur, de la francosphère de notre continent, dans la conscience que « [nos] Amériques imaginées et habitées de toute leur chatoyante pluralité ethnoculturelle nous fournissent une belle occasion d'aborder la notion de transculturalité » (Benessaïeh, 2010, Introduction, 7^e paragraphe).

2. Proposition pédagogique

Dans cette section les enseignants trouveront une proposition d'exploitation pédagogique concrète pour faire appréhender à leurs apprenants de niveau intermédiaire ou avancé une création artistique acadienne récente. Le document déclencheur est un tableau en technique mixte (pastel, crayons à colorier, encre et acrylique sur bois) qui intègre la collection du Musée des beaux-arts de la Nouvelle-Écosse. Son auteur, l'artiste contemporain Mario Doucette (Moncton, Nouveau-Brunswick, 1971), fait partie de ces « artistes acadiens de plus en plus nombreux [qui] expriment fièrement une identité gagnée de haute lutte ».⁸

Cette partie s'articule alors sur plusieurs volets :

- Le premier concerne une brève présentation de l'œuvre picturale qui sert de base à toute la démarche. Cette introduction doit permettre aux lecteurs de cerner globalement les enjeux du tableau en question.
- Le deuxième segment propose une batterie de questions successives que les enseignants pourront poser à leurs apprenants pour les faire parler autour de l'œuvre. Les derniers questionnements envisagés chercheront à acheminer les élèves vers une souhaitable réflexion de nature transculturelle qui sera à entamer par la suite.
- Dans un troisième temps, quelques lignes directrices issues du contexte de la DLC seront évoquées pour guider les professeurs dans ladite discussion.

⁸ Cité de l'infolettre du Centre de la Francophonie des Amériques du 11 août 2021 (*cf. supra*, note 5).

- Le quatrième volet explique une démarche possible à suivre pour emmener les étudiants, en douceur, à la découverte de l'histoire des Acadiens. De nombreuses références à des pages web et à des vidéos utiles pour mener à bien l'exploration sur ce sujet seront alors fournies.
- En dernier lieu, une activité à contenu grammatical, facultative, est également suggérée, en guise de prolongement.

2.1. Présentation du corpus

En 2006, Doucette, dans le cadre de sa série *Histoire*, peint « *La Dispersion des Acadiens (d'après Henri Beau)* », une réinterprétation du tableau éponyme de 1900, du peintre québécois Louis-Henri Beau.⁹ L'œuvre montre un moment charnière de l'histoire acadienne, celui du Grand Dérangement, l'expatriation que le peuple acadien a dû subir, à partir de 1755, par mandat de l'Empire britannique.¹⁰ Tandis que le tableau de Beau montre la touche impressionniste de son auteur dans le traitement du paysage de fond, aborde d'une manière réaliste la représentation des personnages et baigne dans une atmosphère embrunie et attristante, la reprise de Doucette, tout en respectant la composition de l'original, fait recours à une esthétique résolument naïve (dessin à traits enfantins, lignes de contours visibles, couleurs plates ou peu nuancées). Dans cette version, les Acadiens sont représentés nus, imbus dans certains cas d'une expression de résignation.

Cette nudité marque davantage la dépossession vécue par ce peuple. En refusant de représenter leurs vêtements, Doucette met également en évidence le peu d'informations existantes sur les déportés. [En effet, l'artiste,] dans sa pratique, [...] s'intéresse à l'existence passée sous silence de certains acteurs et actrices dans la construction de l'histoire officielle. Pour ce faire, [il] réinterprète des tableaux d'histoire qui portent sur le passé de sa province natale. (Propos repris du site de l'exposition virtuelle « *150 ans, 150 œuvres. L'art au Canada comme acte d'histoire* »).¹¹

Doucette se sert de la stratégie du *remake*, une pratique récurrente dans l'art contemporain qui est à la fois hommage et détournement, citation et réinterprétation. En effet, le *remake* « aiguillonne notre mémoire » et « pose [...] une espèce de jeu intellectuel basé sur la reconnaissance » (Tena Beltrán, 2008, p. 218 et p. 216 respectivement), mais, paradoxalement, « à la place de subvertir le discours d'autorité [de la source primaire, il] le renforce, puisqu'il pousse le spectateur à déchiffrer le code [...] et réaffirme, de cette façon, l'aura d'unicité et d'authenticité de l'œuvre d'art originale qui a inspiré le *remake* » (Tena Beltrán, 2008, p. 218).¹²

Au moment où l'enseignant(e) de FLE présentera cette œuvre à ses apprenants, il est fort probable qu'aucun d'entre eux ne possède « le code » ni puisse cerner ses enjeux. En effet, il est vraisemblable que personne dans la classe ne connaisse son attribution –la paternité du tableau–, ni sa filiation –la toile originale–, ni le contexte historique auquel la scène fait référence –la série de déportations des Acadiens commencée au cours de l'été 1755, à la suite de leur refus de prêter serment à la Couronne britannique et de leur opposition à prendre les armes contre aucune des deux puissances en conflit (la France et l'Angleterre)–. Mais cette ignorance, loin d'être un empêchement, s'avère un avantage. Le tableau est suffisamment « parlant » pour motiver l'empathie des spectateurs et éveiller leur curiosité, les emmenant à s'interroger sur la nature du fait qu'il représente. Dans le volet suivant, l'enseignant(e) découvrira comment engager ses apprenants dans une riche discussion autour de l'œuvre qui sera, à son tour, la voie d'accès pour entamer une réflexion orientée vers le transculturel et, de là, aller à la rencontre du périple du peuple acadien.

2.2. Engager la discussion autour du tableau

Avant la séance, l'enseignant(e) devra se procurer l'image du tableau de Doucette et les moyens de la projeter dans sa classe. Il(elle) se gardera de ne rien mentionner de son auteur ni de son contexte. À la vue de la reproduction, il(elle) pourra poser les questions initiales

⁹ En respect des droits d'auteur, cet article ne reproduit pas les œuvres en question mais les enseignants pourront retrouver aisément l'image des deux tableaux sur internet. Pour celui de Doucette, il se trouve disponible sur la page web de l'artiste, ou encore, sur le site de l'exposition virtuelle « *150 ans, 150 œuvres. L'art au Canada comme acte d'histoire* », aux adresses respectives suivantes : <https://www.mariodoucette.com/histoires.html> <https://150ans150oeuvres.uqam.ca/fr/oeuvre/2006-la-dispersion-acadiens-d-apres-henri-beau-de-mario-doucette/#description>. Quant à celui de Beau, on trouvera une reproduction de l'œuvre sur Wikipédia, dans l'article concernant l'artiste, et aussi sur le même site de l'exposition référée, aux adresses respectives suivantes : https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Beau, et plus spécifiquement, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Beau#/media/Fichier:La_Deportation des Acadiens par Henri Beau.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Beau#/media/Fichier:La_Deportation_des_Acadiens_par_Henri_Beau.jpg), et, de même, sur le site

<https://150ans150oeuvres.uqam.ca/fr/oeuvre/2006-la-dispersion-acadiens-d-apres-henri-beau-de-mario-doucette/#supplement>.

¹⁰ L'expression « Grand Dérangement » apparaît pour la première fois « en 1836, englobant les déportations et les années d'exil en un seul et même événement » (Vasquez-Parra, 2018, p. 61).

¹¹ Cette exposition de la galerie de l'UQAM est en ligne depuis mai 2018 et elle y restera disponible jusqu'en mai 2023.

¹² La traduction est mienne pour toutes les citations de cette autrice.

que voici, pour lancer le débat autour de l'œuvre, en encourageant la participation, dans la langue cible, de tous les membres du groupe :

- Que voyez-vous sur le tableau ? Décrivez le plus objectivement possible ce que vous observez dans la scène : le nombre et la nature des personnages, les objets qui y figurent, leur distribution sur le format, le paysage de fond, la palette, l'atmosphère, etc.
- Comment pouvez-vous caractériser, avec vos propres mots, le type de tableau et son style ?
- À quelle époque pensez-vous que cette scène fait allusion ? Pourquoi ? Justifiez vos réponses.
- Pensez-vous qu'il s'agit d'un tableau ancien ou récent ? Pourquoi ? Justifiez vos réponses.
(À ce point l'enseignant(e) pourra dévoiler qu'il est question d'un *remake*, c'est-à-dire, d'un acte de réappropriation et de ré-énonciation d'une œuvre précédente, et il(elle) pourra éventuellement, à ce moment-là, partager avec le groupe l'image de l'original de 1900.)
- Que pensez-vous que représente la scène ? Essayez d'interpréter ce que vous observez.
Que peuvent vouloir transmettre, en particulier, la nudité des personnages, la présence de soldats et celle des bateaux, en arrière-plan ? Justifiez vos hypothèses.
- Comment imaginez-vous que se sentent les personnages nus ? Pourquoi ?
Dans quel type de situations ressentons-nous, en général, ce genre d'émotions ?
- Et vous : Les avez-vous déjà éprouvées ? Si oui : Dans quelles circonstances ? Si vous voulez, partagez vos expériences.
(À ce stade de la discussion collective il est important de faire le point que, lorsqu'il s'agit de communiquer des vécus personnels qui peuvent relever de la sphère de l'intimité, les enseignants doivent respecter en tout moment le droit des apprenants à ne pas en parler, s'ils ne se sentent pas à l'aise de le faire, ou à leur laisser choisir le degré d'approfondissement qui leur convient.)
- Revenant à la scène du tableau : Qu'est-ce que vous croyez qui a pu advenir aux personnages nus ? Et que pensez-vous qu'il va ou qu'il peut leur arriver après ? Pourquoi ? Échangez vos impressions, vos idées, vos hypothèses à ce sujet.

Même si les apprenants n'ont aucune idée du contexte du tableau, ni de l'identité de son auteur, ni de l'événement historique auquel il fait référence, tout le monde pourra formuler des phrases simples décrivant la scène, et, d'emblée, énumérer les éléments repérés. Par exemple, on mentionnera certainement la présence d'enfants,

d'hommes et de femmes de différents âges, debout ou assis, nus, avec des expressions se déclinant de la détresse à la résignation, parmi des soldats en uniforme ; on remarquera à leurs pieds les baluchons, les caisses et les autres récipients qui font penser éventuellement à des bagages réunis à la hâte ; on décrira le paysage de bord de mer, assez dépourvu de végétation, aux couleurs froides, etc. Chacun pourra, de même, se faire bien d'hypothèses sur la situation représentée. Par exemple, les bateaux à voile, au fond, à gauche, pourraient avoir ramené les personnages sur la rive ou bien attendre pour les emmener ailleurs ; les personnages nus seraient peut-être les habitants de ce territoire qui ont vu débarquer des étrangers venus de loin –les figures en uniforme–, ou ils ont pu être dépouillés de leurs habits et de leurs biens par les soldats ; etc.

Quoi qu'il en soit, il est fort probable qu'un certain consensus se fasse sur l'idée de la vulnérabilité des personnages représentés nus, et que des allusions aux concepts de dépossession, soumission, voire, de colonisation, soient avancées. Le(la) professeur(e) encouragera cette ligne de pensée pour poser, à ce moment-là, les questions suivantes :

- Connaissez-vous, dans l'histoire universelle, des peuples ou des nations qui ont souffert une situation similaire à celle représentée par l'image ? Si oui, lesquels et à quelle époque ? Quels ont été, dans ces cas-là, les circonstances, le contexte historique ? Quelles similitudes et quelles différences pouvez-vous établir entre les faits évoqués et celui figurant sur le tableau ? Développez et partagez ce que vous pouvez dire à ce sujet.
- Repérez-vous, dans notre panorama contemporain (à niveau local ou à échelle internationale), des populations ou des communautés qui vivent actuellement dans une condition analogue, de séparation de leur milieu d'origine, de déplacement forcé, de dépossession ? Si oui, parlez-en.

Du moment où les apprenants sont invités à évoquer, puisant dans d'autres horizons culturels, propres ou étrangers, des épisodes semblables qu'ils pourront éventuellement comparer ou mettre en relation avec la situation montrée sur le tableau, une mouvance transculturelle commence à s'instaurer, visant à les emmener vers « une conscience grandissante de connexion au monde » (Benessaïeh, 2010, Introduction, 6^e paragraphe).

2.3. Entamer la réflexion transculturelle

Comme le rappelle Blaise (2008), pour redonner à la formation tout son pouvoir de transformation et permettre la transculturalité, il ne faut pas avoir peur de générer

« de vrais débats sur de vrais sujets » (p. 453) : « On apprend une langue pour créer des liens et du sens avec le monde, la vie et sa vie, pour élargir et enrichir notre bagage culturel » (Blaise, 2008, p. 452). C'est dans cette même direction que Forestal (2009), de son côté, fait un pari pour le transculturel et nous invite à « nous affranchir des limites du multiculturalisme et de l'interculturalisme surtout lorsqu'ils nous cantonnent à la célébration de la différence, des singularités distinctes [et qu'ils] oublient [les] traits communs à tous les humains » (p. 67). Faire surgir, à la place, ce fonds commun d'humanité où l'on se reconnaît tous, c'est alors commencer à s'inscrire dans une intention transculturelle. La transculturalité apparaît à ce moment-là comme « un stade plus avancé des relations interculturelles dans lequel on arrive à transcender les cultures concrètes et où, sans renoncer à elles ni les rejeter, [on cherche] ce que l'on partage comme capital commun, ce qui traverse toutes les cultures en dialogue [et] ce qui est au-delà d'elles et émerge du propre dialogue » (Ojeda, 2020, p. 152).¹³ En d'autres termes, « la perspective transculturelle inaugure des voies de réciprocité dans les relations culturelles et assure par-là une fertilité des échanges » (Bernd, 2009, p. 4).

Rappelons aussi qu'apprendre une LCE, « suppose un apprentissage cognitif, autrement dit, le recours à la comparaison, à la déduction, à l'interprétation [et] à la discussion [...] pour appréhender la signification des faits socioculturels de la culture étrangère » (Neuner, dans Byram, Zarate & Neuner, 1997, p. 75). Le développement des compétences socioculturelle, interculturelle et de médiation sous-tend l'accès à une véritable expérience transculturelle, et savoir recourir aux analogies, aux généralisations et aux analyses comparatives fait ainsi partie de la batterie de stratégies disponibles pour mettre en relation des cultures différentes (Byram & Zarate, 1997, p. 14).

Les Acadiens chassés de l'Acadie historique furent minorés et marginalisés dans la plupart des localités où ils cherchèrent à trouver refuge. Perçus comme « un groupe franco-catholique résistant à la sphère culturelle anglo-protestante » et « issus d'un mode de vie agraire et familial [qui choquait avec la mentalité et les mœurs] individualistes et urbains » des sujets de la Couronne britannique, ils furent l'objet de persistantes « discriminations sociales et politiques » (Vasquez-Parra, 2018, p. 63). Leur sort ne fut pas très différent de celui que souffrent, à l'heure actuelle, un peu partout dans la planète, les populations déplacées, les réfugiés, les migrants.

De nombreuses communautés, depuis des millénaires, mais aussi dans notre horizon contemporain, ont vécu, ou vivent encore, des situations d'émigration, d'exil ou de dispersion forcés. Si ce n'est pas sous la menace militaire, c'est la misère, la violence ou l'instabilité politique qui oblige les transplantés de toute part à laisser leur pays et leurs familles derrière eux pour partir à la recherche d'un havre qui puisse les accueillir, où ils puissent se réfugier.

Un tableau comme celui de Doucette nous permet de prendre conscience de réalités qui ne nous sont guère étrangères ni lointaines : au Mexique, régulièrement, de nombreux habitants des populations rurales quittent leurs villages pour se diriger vers les principaux pôles urbains du pays ou aux États-Unis, à la recherche de meilleures conditions de vie ; l'insécurité pousse souvent des familles entières à se relocaliser ; beaucoup de migrants provenant de l'Amérique centrale et plus récemment, d'Haïti, sillonnent le territoire national pour échapper à la pauvreté, à la dévastation causée par des catastrophes naturelles et/ou aux conflits politiques de leurs régions d'origine.

« Les opérations transculturelles créent des conditions favorables au surgissement de nouveaux lieux d'énonciation », précise Bernd (2009, p. 34). La déchirure de l'exil, la douleur du dépouillement, le désarroi d'avoir à laisser tout derrière soi, la précarité des nouvelles circonstances de vie à affronter, qu'on peut lire sur le tableau de Doucette, ne nous apparaissent pas comme étranges : il ne faut pas aller très loin pour rencontrer et reconnaître ces réalités... Elles sont là, dans notre ville, peut-être même au coin de la rue. Encourager cette reconnaissance – nommer ces faits, les énoncer, faire le point sur leurs ressemblances, d'où que l'on provienne – contribue à cultiver la conscience transculturelle chez les apprenants.

2.4. Faire découvrir l'histoire du peuple acadien

Après avoir exploré ces parangons transculturels, l'enseignant(e) pourra emmener les apprenants, finalement, à « dévoiler le mystère » de la scène présentée :

- Savez-vous à quel événement historique, concrètement, fait allusion cette peinture ?

Si oui : Lequel ? Partagez tout ce que vous connaissez à ce propos.

Si non, comment pensez-vous que vous pourriez le découvrir ? Quelles stratégies de recherche pourriez-vous mettre en œuvre ?

¹³ La traduction est mienne.

Une fois précisée l'identité du tableau et de son créateur, il est fort recommandé que le(la) professeur(e) profite de l'occasion pour présenter aux apprenants l'histoire des Acadiens, ou mieux encore, pour qu'il(elle) la leur fasse découvrir, par le biais d'un travail de recherche collectif et coopératif. Il(elle) pourra diviser la classe en six sous-groupes et assigner à chacun la tâche de trouver les réponses à une série différente de questions, de la batterie proposée ci-dessous. Il(elle) demandera à chaque équipe d'entreprendre un travail de recherche (sur internet ou dans d'autres sources) pour essayer de répondre aux questions reçues et pouvoir ensuite exposer ses trouvailles à ses pairs, favorisant ainsi, au sein du groupe, une saine interdépendance dans la construction du savoir commun.

Questionnaire à fournir au groupe

- 1) Qui sont les Acadiens ? D'où sont-ils arrivés et où se sont-ils installés ? À quelle époque ? D'où provient leur nom ?
- 2) Comment a vécu ce peuple, pendant plus d'un siècle, une fois qu'il s'est établi dans les territoires où il s'est installé ? Comment étaient son économie, son mode de vie, ses coutumes, ses croyances ?
- 3) Que s'est-il passé à partir de la moitié du XVIII^e siècle, et pourquoi ? Quelles conséquences cela a-t-il entraînées ? Où se sont dirigés, alors, les Acadiens ?
- 4) Quelle nouvelle culture est née à partir de l'arrivée des Acadiens aux abords de La Nouvelle-Orléans, et de quelles autres influences culturelles est-elle tributaire ? Quels traits *transculturels* peut-on reconnaître dans sa constitution ?
- 5) En quoi a consisté ladite « Renaissance » acadienne ? À quelle époque et à partir de quelles circonstances a-t-elle eu lieu ? Quels éléments ont été promus alors pour renforcer l'identité des Acadiens de partout ?
- 6) Quelle est actuellement la situation des populations acadiennes, au Canada et ailleurs ? Et finalement : Qu'est-ce que c'est « Le Grand Tintamarre » ? En quoi consiste cette célébration ? Depuis quand est-elle commémorée ? Où et quand se passe-t-elle ?

Faire découvrir au groupe l'histoire des Acadiens fournira aux apprenants non seulement l'occasion de connaître la première population d'expression française venue s'installer en Amérique, mais leur permettra aussi de

prendre conscience du fait que les entreprises colonisatrices ne se sont pas déroulées partout de la même manière ; qu'une communauté d'origine européenne, sur notre continent, a pu aussi être victime de dépossession et de persécution ; et que, surtout, la souffrance d'un peuple contraint à l'exil forcé, ou encore, sa fierté d'appartenance, ne nous sont pas étrangères. Enseignants et apprenants de FLE ont tout intérêt à accompagner cette découverte de la culture acadienne et de ses dérivés transculturels –la culture cajun, en l'occurrence– par la présentation et le partage d'autres références culturelles comme peuvent l'être d'autres œuvres d'art (cf. Tableau 1), mais aussi des cartes¹⁴, des chansons, des contes, des photos et des vidéos qu'ils pourront aisément trouver sur internet (cf. Tableau 2).

Tableau 1

RÉFÉRENCES À D'AUTRES PEINTURES ALLUSIVES AU GRAND DÉRANGEMENT
<ul style="list-style-type: none"> • Du célèbre peintre acadien Claude T. Picard on peut citer les œuvres « <i>Les propriétés sont brûlées, 1755 / Settlements Are Burned, 1755</i> » et « <i>Le départ vers l'exile, 1755 / Ships take Acadians into Exile, 1755</i> ». • Il y a aussi les tableaux « <i>Burn and Lay Waste / Brûler et dévaster</i> », de Nelson Surette ; « <i>The Expulsion of the Acadians from île St. Jean in 1758</i> », de Lewis Parker ou encore la gravure « <i>Embarcation of the Acadians, 1755 / Embarquement des Acadiens, 1755</i> », de Charles William Jefferys. • Une autre référence importante est constituée par les emblématiques fresques jumelles de l'artiste américain Robert Dafford, « <i>L'arrivée des Acadiens en Louisiane</i> », exhibée au Mémorial Acadien à St. Martinville, en Louisiane et « <i>La fresque des Acadiens</i> », qu'il a réalisée dans la ville de Nantes, commanditée par l'association Bretagne-Acadie-Louisiane.

Tableau 2

SITES ET VIDÉOS DE RÉFÉRENCE
<ul style="list-style-type: none"> • Parmi les multiples sources disponibles, le site de l'Encyclopédie Canadienne constitue un passage obligé. De même, le site du Musée acadien de l'Île-du-Prince-Édouard, la page web du Guide du Routard consacrée aux Acadiens, ou encore, des pages personnelles comme celle de Joachim Leblanc, parmi d'autres sites spécialisés présentant aussi d'intéressantes informations. Les adresses web respectives sont fournies ci-dessous : <p> https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/cherchez?search=culture+de+l%27Acadie https://www.museeacadien.org https://www.routard.com/contenu-dossier/cid137663-les-acadiens.html http://joachimleblanc.com/vieacad.htm http://cyberacadie.com/cyberacadie.com/index.html https://acadie.cheminsdelafrancophonie.org </p>

¹⁴ En ce qui concerne les mouvements migratoires des Acadiens lors du Grand Dérangement, le site du « Canadian-American Center » de l'Université de Maine, aux États-Unis, compte avec des cartes très bien expliquées, en français et en anglais :

<https://umaine.edu/canam/publications/st-croix/la-deportation-la-migration-et-le-retablissement-des-acadiens/>

- Sont à recommander également le visionnement de l'émission du magazine télévisé « *Échappées belles* », de la chaîne française France5, consacré à l'Acadie et que l'on peut retrouver sur YouTube et les vidéos « *Minutes du patrimoine* », sur la chaîne YouTube de l'association Historica Canada (à retenir, particulièrement, les capsules « *Qui sont les Acadiens ?* » et « *La déportation des Acadiens* », dont les sites sont fournis ci-dessous :
<https://www.youtube.com/watch?v=YDn3ytjxrfU&t=49s>
<https://www.youtube.com/watch?v=LZ2E1cq3MOY>
<https://www.youtube.com/watch?v=bNnP7cIAxac>
- Pour la découverte de la culture cadienne, l'entrée sur Wikiwand est assez complète : <https://www.wikiwand.com/fr/Cadiens>
- Sur la culture cajun, on peut profiter également des reportages vidéo de la chaîne France24 « *Cap sur la Louisiane, où les Cajuns défendent le français* » et « *États-Unis : en Louisiane, avec les Cajuns qui veulent préserver leur identité* », ou encore, regarder le clip de la chaîne de télévision Télé-Louisiane sur le français louisianais « *Le français louisianais : Quoi c'est ça ?* », tous disponibles sur YouTube aux adresses respectives suivantes :
<https://www.youtube.com/watch?v=aZFCbO5DsWQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=ijL31NmPiKw>
<https://www.youtube.com/watch?v=m-1HTiwvbrY>

Finalement, le(la) professeur(e) peut aussi profiter de l'occasion pour proposer à sa classe, *at least but not last*, une activité de nature grammaticale, comme celle présentée dans le volet suivant, en guise de prolongement éventuel.

2.5. Arrêt sur la langue : faire pratiquer la comparaison

Une fois présentée l'œuvre –son contexte, sa pertinence, ses enjeux, son actualité–, l'enseignant(e) peut proposer au groupe –si son niveau de langue le lui permet– une activité à contenu grammatical, en l'occurrence, pour la pratique des comparatifs. Cette activité, à format ludique et compétitif, consistera à formuler à l'oral des comparaisons entre la peinture de Doucette et sa version originale, le tableau de Beau.

Au préalable, le(la) professeur(e) aura dû intégrer les deux images sur un même document (côte à côte ou l'une au-dessus de l'autre) en s'assurant qu'elles soient d'une taille adéquate pour pouvoir en percevoir les détails des deux. Il(elle) devra se munir aussi d'un dé où il(elle) aura marqué, sur chacune des faces opposées, les signes de plus, de moins et d'égal (soit, deux fois chaque symbole).

Une fois en classe, il(elle) projettera à la vue de tous, pendant toute la durée de l'activité, les deux tableaux ensemble et divisera les apprenants en deux équipes rivales. Il(elle) leur demandera alors de comparer les deux scènes, à l'oral, en se servant des structures comparatives (mobilisant adjectifs, noms, ou verbes, à volonté), et, éventuellement, des pronoms démonstratifs. Pour ce faire, on lancera le dé au milieu de la salle et la première personne du groupe ayant formulé une phrase comparative correcte entre les deux œuvres (autant en

matière de contenu grammatical que « pictural »), et ayant respecté le comparatif indiqué par le dé (d'égalité, de supériorité ou d'infériorité), fera gagner un point à son équipe.

Par exemple, si le dé tombe sur le signe de moins, quelqu'un pourra dire que « Le tableau de Beau a des couleurs *moins vives* que celui de Doucette » (phrase comparative d'infériorité à partir d'un adjectif) ou que « Dans le tableau de Doucette il y a *moins d'animaux* que dans celui de Beau (puisque dans ce dernier, la charrette, à droite, est tirée par deux bœufs) » (phrase comparative d'infériorité à partir d'un nom).

Si le dé marque le signe plus, on pourrait entendre dire que « Les personnages du tableau de Beau montrent *plus de réalisme*, dans la façon dont ils sont représentés, que ceux de Doucette » (phrase comparative de supériorité à partir d'un nom) ou encore que « La femme debout, au milieu, semble *souffrir plus* dans le tableau ancien que dans l'actuel » (phrase comparative de supériorité à partir d'un verbe).

Enfin, si le dé affiche le signe d'égal, quelqu'un pourrait avancer qu'« Il y a *autant de personnages* dans le tableau de 1900 que dans celui de 2006 » (phrase comparative d'égalité à partir d'un nom), ou bien que « Dans l'œuvre moderne, la petite fille qui se réfugie dans les bras de sa mère *se colle autant* au corps de sa maman que celle de l'œuvre originale » (phrase comparative d'égalité à partir d'un verbe), ou encore que « Le ciel du tableau de Beau est *aussi dégagé* que celui du tableau de Doucette » (phrase comparative d'égalité à partir d'un adjectif).

Au bout d'un certain temps (ou d'un certain nombre de phrases ou de points requis) fixé et communiqué d'avance, l'équipe ayant réuni la plus grande quantité de points gagnera la partie.

Conclusion

Le concept de transculturalité est richement connoté, mais c'est surtout dans son sens de passage –auquel se réfère le préfixe « *trans-* » – qu'il sera retenu ici pour commencer. Reprenant Forestal (2009), dans le contexte de la DLC, il présuppose donc une « traversée d'une culture à l'autre [permettant de] reconnaître [les] possibilités de relations, d'échanges, de compréhension entre cultures-langues différentes » (p. 60). Dans une autre valeur du préfixe, « transculturel » renverrait également « à la transgression, à la transition, à ce qui est latéral et tangentiel », comme le précise Dion (cité par Bernd, 2009, p.4). Faisant écho à cette acception, rappelons que l'histoire du peuple acadien se situe dans les marges du discours hégémonique de la conquête des territoires de l'Amérique du Nord par l'Empire français d'abord, puis par le britannique, et par-là, il remet en

question « les paradigmes de la continuité par rapport aux cultures européennes » (Bernd, 2000, p. XIII).

La compétence transculturelle est donc une compétence transversale qui échappe aux conceptions essentialistes ou essentialisantes des identités et mise sur « la relationnalité des cultures envisagées comme des courants polysémiques [où des] constructions et reconfigurations culturelles opèrent sans cesse » (Imbert & Bernd, 2015).

Dans tout cours de LCE on cherche à cultiver la compréhension et le respect envers les individus, les sociétés et les cultures étrangères, et tout particulièrement celles de la langue cible. Comme le rappellent Byram & Zarate (1997), il ne suffit plus de former des locuteurs plus ou moins performants dans le maniement de la langue, il faut songer à en faire, surtout, des « intermédiaires culturels », c'est à dire, des médiateurs sensibles et avisés entre leur(s) culture(s) d'origine et celles des autres, qui soient mieux pourvus pour affronter « la relation à l'altérité dans sa dimension à la fois affective et cognitive » (p. 10).

Par le biais d'une démarche pédagogique comme celle proposée dans les pages précédentes, on aura réussi à conscientiser les élèves à la « mémoire nationale [et] régionale de la communauté étudiée (emblèmes, lieux de mémoire, repères événementiels) » (Byram & Zarate, 1997, p. 17). En effet, on les aura initiés autant au repérage d'indices historiques spécifiques à une collectivité précise qu'à l'identification des « références transculturelles partagées sur le plan international » (Byram & Zarate, 1997, p. 17). On cherche de cette façon à ce que les apprenants de LCE soient capables de mettre en rapport diverses cultures entre elles, qu'ils réussissent à reconnaître des codes, des référents, des marques d'appartenance dans des horizons culturels différents au(x) leur(s) et qu'ils puissent percevoir la représentativité de certaines situations ou références pour pouvoir ainsi mieux les saisir et, éventuellement, mieux les décrypter.

Dans la mesure où la classe de langue leur permettra de transformer leurs attitudes et représentations vis-à-vis de l'Autre en vue d'une plus large réceptivité et compréhension, ils arriveront à « se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique » et ils parviendront à gérer d'une manière plus efficace les possibles « distances interprétatives » entre systèmes culturels divers (Byram & Zarate, 1997, p. 13 et p.12 respectivement).

Finalement, la DLC se doit aussi de faire une place à ce qui nécessite d'être su et discuté sans craindre d'aborder des épisodes sombres et controversés de l'histoire.

Comme se demande pertinemment Forestal (2009) : « À quand un manuel de FLE qui parlerait [des] lieux de mémoire et des luttes sociales, des soumissions et des résistances aux oppressions [...], de l'accueil des immigrants et du problème de la situation des sans-papiers, etc. ? » (p. 70).

Lors du Grand Dérangement de 1750-1763, plus de 10 000 Acadiens furent déportés. « Autorisés à n'emporter que les objets qu'ils [pouvaient] tenir dans leurs bras, [ils furent] placés de force sur des bateaux » (Caron, 2015, p. 11). Leurs familles furent séparées et beaucoup d'entre eux périrent pendant les traversées à cause des sordides conditions de voyage (vaisseaux bondés et insalubres, manque d'eau potable, famine, maladies et naufrages). Au moins le tiers d'entre eux ne survécurent pas au trajet et parmi ceux qui parvinrent à se maintenir en vie, grand nombre d'entre eux ne revit plus jamais ses êtres aimés.

Malgré la distance temporelle et culturelle qui nous sépare de cet événement, les conditions éprouvantes associées à l'expulsion des Acadiens (souffrances, dépossession, déracinement, détresses physiques et psychiques, risques de toutes sortes, et parfois, la mort comme destin) partagent des traits communs avec celles d'autres migrations, plus récentes ou actuelles, qu'on se doit aussi d'évoquer en classe de langue, pour faire conscience de ce substrat d'humanité universel, transculturel, où chaque personne, quelle que soit sa provenance ou son identité, devrait pouvoir se reconnaître.

« Respecter quelqu'un, respecter son histoire, c'est considérer qu'il appartient à la même humanité, et non à une humanité différente, à une humanité au rabais. [C'est reconnaître] qu'il y a des valeurs qui concernent tous les humains, sans distinction aucune [et que] ces valeurs priment tout. [...] Le droit de vivre en citoyen à part entière sur la terre de ses pères sans subir aucune persécution ni discrimination ; le droit de vivre, où qu'on se trouve, dans la dignité ; le droit de choisir librement sa vie, ses amours, ses croyances, dans le respect de la liberté d'autrui ; le droit d'accéder sans entraves au savoir, à la santé, à une vie décente et honorable –, [...] tout cela, et la liste n'est pas limitative », nous rappelle la voix sage d'Amin Maalouf (1998, p. 124), un écrivain à profil et parcours éminemment transculturels.

C'est en vue de cultiver ce respect et cette reconnaissance qu'on peut dire que « le transculturel se manifeste comme une promesse » (Imbert & Bernd, 2015, p. 4). Cette visée nous « pousse à enclencher des relations [...] menant à ce que des gens différents aient une influence efficace et positive les uns sur les autres » (Imbert & Bernd, 2015, p. 4) et nous autorise à croire, par-

là, à un avenir de plus grande entente, si non entre les peuples et les nations, au moins entre des individus conscients, disposés à s'engager, pour de vrai, dans l'expérience transformatrice du transculturel. Depuis la tranchée de la classe de langue, je suis convaincue que chacun(e) peut y apporter son grain de sel, et dans cette démarche, l'art s'avère un allié plus que propice.

Références

- [1] Benessaïeh, A. (2010) Introduction : Amériques transculturelles ? *In* : Benessaïeh, A. (Ed.). (2010) *Amériques transculturelles. Transcultural Americas*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. Apple Books.
- [2] Bernd, Z. (2009). Américanité et mobilités transculturelles. Les Presses de l'Université Laval.
- [3] Blaise, M. (2008). De la pluralité culturelle à la transculturalité. *ELA. Études de linguistique appliquée*, 4(152), 451-462. <https://doi.org/10.3917/ela.152.0451>
- [4] Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Éditions du Conseil de l'Europe.
- [5] Caron, C.-I. (2015). Les Acadiens. Société historique du Canada (série « L'immigration et l'ethnicité au Canada », brochure n°33). <https://genealogieroy.ca/Livres/LesAcadiens.pdf>
- [6] Forestal, C. (2009). La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 59-75. <http://gerflint.fr/Base/Baltique6/forestal.pdf>
- [7] Imbert, P. & Benessaïeh, A. (2010) Conclusion : La transculturalité relationnelle. *In* : Benessaïeh, A. (Ed.). (2010) *Amériques transculturelles. Transcultural Americas*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. Apple Books.
- [8] Imbert, P. & Bernd, Z. (Coord.). (2015). Envisager les rencontres transculturelles Brésil-Canada. Les Presses de l'Université Laval.
- [9] Maalouf, A. (1998). Les identités meurtrières. Le Livre de Poche, Éditions Grasset & Fasquelle.
- [10] Martínez Rossi, S. (2017). La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo. Fondo de Cultura Económica de España.
- [11] Ojeda Rivera, J. F. (2020). Capítulo 6. Multi, Inter y Transculturalidad. Reflexión desde las humanidades sobre la comprensión del diálogo cultural como realidad compleja. *In*: Tomé da Mata, E. & Rodríguez Camacho, Á. (Coord.). (2020). *Aulas Abiertas Tomo III: Inmigración, Raíces e Inclusión Social* (pp.149-165). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv102bmkc>
- [12] Tena Beltrán, S. (2008). Revisitando los clásicos: El "remake" como subversión del discurso de autoridad y otros simulacros de lo real. *Millars. Espai i Història*, 31, 211-220. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/millars/article/view/2994>
- [12] Vasquez-Parra, A. (2018). Les empires français et anglais du XVIIIe siècle face aux Acadiens. *Revue Historique*, 685, 59-98. <https://doi.org/10.3917/rhis.181.0059>
- [13] Welsch, W. (2011). ¿Qué es la transculturalidad? *In*: Schmidt-Welle, F. (Ed.). (2011). *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: Hacia una crítica de la interculturalidad* (pp. 11-40). Herder.