
ROMANISTIK UND GESELLSCHAFT

Britta Benert/Christine Hélot

TOMI UNGERER : HOMO VIATOR Trois langues et quatre récits pour penser la notion d'identité

Publié dans *Grenzgänge*, 14, 2007 pp. 167-188

Tomi Ungerer, dessinateur, illustrateur, graphiste, auteur d'ouvrages pour la jeunesse et pour adultes, est né à Strasbourg en 1931. Comme il le rappelle souvent lui-même, il a d'abord été connu dans le monde anglophone, puis germanophone. Pendant longtemps quasiment inconnu en France, à l'exception de l'Alsace où son œuvre est souvent source de polémiques, sa notoriété actuelle l'a récemment propulsé sur l'avant-scène littéraire et culturelle.¹ Nous nous intéressons ici à l'auteur Ungerer dans la mesure où il écrit en trois langues et où il s'est parfois traduit lui-même. C'est le cas de l'ouvrage autobiographique *A la guerre comme à la guerre*, qui retrace l'enfance de l'auteur alsacien sous la botte nazie. Ce texte a été initialement écrit en français, puis traduit/réécrit par l'auteur lui-même d'abord en langue allemande, puis en langue anglaise, pour ensuite être réédité et de nouveau remanié dans une nouvelle édition française.²

Il s'agira ici d'interroger les raisons des choix d'adaptation opérés d'un texte à l'autre, nous serons ainsi amenées à suivre l'auteur dans ce qu'il convient de qualifier de voyage – voyage à la rencontre d'autres contextes

1 La ville de Strasbourg a ouvert un musée consacré à son oeuvre (2007) : <http://www.musees-strasbourg.org/F/musees/tomi/tomi.html> et la chaîne de radio *France Culture* a réalisé plusieurs émissions autour de lui.

2 Les différentes versions seront désignées, par ordre chronologique de leur parution, par texte 1 à 4 :

- *A la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance*, Nuée Bleue, Strasbourg, 1993 : texte 1.

- *Die Gedanken sind frei. Meine Kindheit im Elsass*, Diogenes, Zurich, 1993 (réédité en format poche en 1999) : texte 2.

- *Tomi. A Childhood under the Nazis*, Roberts Rinehart, New York, 1998 : texte 3.

- *A la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance*, L'école des loisirs, Paris, 2002 : texte 4.

historiques, d'autres sensibilités, manifestes d'un texte à l'autre, d'une langue à d'autres, dans un espace frontalier marqué par deux des conflits les plus meurtriers du XX^e siècle. Dans l'optique d'un travail de réflexion sur les notions d'identité, d'altérité, de frontières et de contacts de langues (notamment dans le contexte de l'éducation bilingue), nous proposons d'interroger la pratique traductive de l'auteur pour qui il semble aisé de franchir des frontières, qu'elles soient réelles (on sait qu'il a vécu aux Etats-Unis, puis en Irlande, entre autres), ou mentales. Comme Ungerer qui joue des frontières de genres en situant son texte entre littérature de jeunesse et littérature tout court, notre analyse se situe au-delà des frontières disciplinaires traditionnelles entre littérature comparée, sociolinguistique et sciences de l'éducation.

Si les différentes versions de *A la guerre comme à la guerre* sont autant de textes distincts, nous faisons l'hypothèse que les écarts entre les quatre versions du même texte reflètent des choix voulus par l'auteur lui-même. On peut supposer que ces choix ont été possibles parce qu'Ungerer est l'exemple même d'un individu conscient de ses identités multiples (Maalouf 1998). Cette multiplicité d'appartenances lui permet de prendre en compte les différents points de vue de ses divers lecteurs et donc de se décentrer. Or, la compétence de décentrement, compétence consubstantielle à la notion d'identité/altérité est incontournable dans toute situation d'apprentissage.

Qu'il s'agisse dans notre exemple de textes auto-traduits est une donnée essentielle, à distinguer de la traduction tout court, et qui nous permet une focalisation sur l'auteur, certes discutable autant d'un point de vue de la théorie littéraire que de la traductologie, mais ce n'est pas notre propos d'aborder ce point ici.³ En analysant les écarts d'une version à l'autre, nous souhaitons insister sur la prise de conscience dont témoigne l'auteur, de l'existence de sensibilités différentes d'une culture à l'autre, cette prise de conscience même qu'il nous semble primordial de susciter chez les futurs enseignants.

Le texte originel est d'une très grande richesse, et les écarts entre les différentes versions françaises, allemande et anglaise sont trop nombreux pour être tous analysés ici. Nous avons dû opérer un choix difficile et ne retenir que quelques-uns d'entre eux. Nous commencerons dans une première partie par interroger les écarts les plus significatifs relevant du paratexte et, à partir de la désignation des Allemands dans les différents textes (*allemand* ou *nazi*), l'analyse des incipit nous permettra de réfléchir aux écarts de sensibilité à la langue. Dans une deuxième partie, nous explorerons le nouveau rapport identitaire entre l'individu et sa/ses langue(s) et les écarts qui en résultent dans les différentes versions, ceci en nous concentrant plus particulièrement sur les passages traitant de l'école. Ce choix nous a paru

3 Il est en effet piquant que la pratique traductive présente à travers notre exemple puisse être rapprochée de ce qui a été dénoncé comme attitude « *annexioniste* », dans le sens ou « *adapter* » un texte à son lectorat reviendrait à nier l'autre (Cordonnier 1995).

pertinent dans le but spécifique qui est le nôtre : utiliser ces exemples d'écart pour penser la formation initiale des enseignants qui se destinent à l'éducation bilingue en Alsace. C'est la raison pour laquelle, dans notre dernière partie, nous traiterons spécifiquement des modalités de cette éducation bilingue (français-allemand), modalités qui reflètent une conception fondamentalement monolingue du bilinguisme et qui, de ce fait, n'aident pas les futurs enseignants à comprendre les enjeux d'une éducation réellement bilingue. Dans leurs différentes versions, les ouvrages d'Ungerer permettent justement de saisir certains aspects fondamentaux du fonctionnement bilingue, en particulier la construction identitaire : ainsi un individu bilingue (ou multilingue) n'érige pas de frontières entre ses langues, ne vit pas nécessairement de façon écartelée entre ses appartenances, et a souvent un attachement spécial à sa langue de première socialisation. En outre, le récit d'Ungerer nous rappelle le rôle central que joue l'école dans la transmission des langues de pouvoir et combien une région comme l'Alsace a subi des politiques linguistiques interdisant tout à tour l'une ou l'autre langue.

1. D'une langue à l'autre : les écarts relevant du paratexte

Proposer une analyse exhaustive des écarts relevant du paratexte dépasserait de très loin le cadre de cette contribution ; nous nous limitons par conséquent à réfléchir à quelques éléments qui nous ont paru significatifs.

1.1. L'épigraphe

« Ich werde der Wanderer sein/I shall be the wanderer » : seules les éditions allemandes et américaines sont ornées de cet épigraphe. Pourquoi ne figure-t-il pas dans le texte français ? Nous serons tentées d'y voir le reflet de la poétique traductive telle qu'Ungerer l'entend, une poétique traductive où la question d'altérité occupe une place centrale. Comme si le fait de s'auto-traduire, de passer à une autre langue, à un autre contexte, avait permis à l'auteur d'approfondir la réflexion, de *voyager* plus loin. Dans ce sens, il convient d'accorder un sens métaphysique à l'épigraphe, Ungerer comme *homo viator*⁴ : « [...] j'ai passé ma vie à m'enfuir. Pour découvrir le monde, explorer et comparer. Pour que je tienne en place, il faudrait m'épingler ou me crucifier... » écrit l'auteur dans un autre texte autobiographique (Ungerer 2002, 6), le passage se terminant par les mêmes termes que ceux de cet épigraphe. Si l'auteur fait référence ici à une vie toujours en mouvement, une vie passée dans plusieurs pays, la réalité biographique et les activités d'auto-traduction très denses semblent se chevaucher : la manière dont Ungerer a rendu ses *Dessins et souvenirs d'enfance*, d'abord en allemand puis en anglais, paraît être tout autant l'expression d'un mouvement, d'une

4 C'est rapprocher Ungerer d'une posture comparatiste, *homo viator* étant l'expression utilisée par Pageaux pour décrire le chercheur en littérature comparée (Pageaux 1994, 40).

expérience de l'étranger, d'une quête toujours renouvelée, à la découverte de l'autre.

1.2. La postface

La postface que l'auteur ajoute à la seule version allemande (Texte 2) peut se lire elle aussi comme le témoignage du lien consubstantiel entre la pratique traductive qu'affectionne l'auteur et la recherche de nouveaux rapports d'altérité :

Vieles, was den Elsässern aus den Erzählungen der Eltern und Grosseltern vertraut ist, kennt der deutsche Leser nicht, **anderes** wiederum, was der deutsche Leser weiss, muss dem elsässischen erklärt werden – und somit ist jetzt, bei der Arbeit an der deutschen Fassung, eigentlich ein ganz **anderes**, neues Buch entstanden : es sind noch immer die Bilder und Geschichten aus jener Zeit, aber **anders** gruppiert und **anders** erzählt, hier und da erweitert (texte 2, p. 144, mise en relief par les auteurs de l'article).

On retiendra la récurrence du terme *anders* (autre, différemment), qui sert ici à arc-bouter une approche de la traduction où les questions d'ordre technique paraissent secondaires – secondaires au point que l'auteur ne les mentionne pas – en regard d'interrogations de nature plus anthropologiques. Ainsi se trouve au premier plan le constat d'une pluralité de pensées et de cultures, que le fait de traduire rend évidente, et que la traduction doit prendre en compte. On est très loin de pratiques traductives où l'*autre* langue est réduite à devenir le calque de ce qui est alors considéré comme seule langue (et culture) existante. Traduire revient ici à « faire passer un texte d'une culture à un autre, d'un système littéraire à un autre ; c'est introduire un texte dans un autre contexte » (Pageaux 1994, 41).

1.3. Les titres, les sous-titres, les illustrations des pages de titre et les préfaces

Ceux-ci peuvent se lire comme la quintessence des différentes accentuations dont relèvent les quatre versions de texte.

Regardons d'abord les éditions françaises et allemandes : *A la guerre comme à la guerre* et *Die Gedanken sind frei*, les deux titres interpellent en ce qu'ils expriment une opposition entre une posture de franche résignation et l'apologie du libre arbitre. En dotant le texte allemand du premier vers de la célèbre chanson populaire, par ailleurs interdite par les nazis, Ungerer met en avant une lignée humaniste et littéraire qu'il pense caractéristique de l'Alsace, « [...] ein Lied für das Elsass und auch, zu Recht, der Titel dieses Buches » affirme-t-il dans ce sens (texte 2, p. 88). Par contre, l'orientation qu'Ungerer donne au texte français, pourrait être qualifiée de politique. Dans la mesure où l'expression « A la guerre comme à la guerre » peut renvoyer au sens de la provocation caractéristique de l'auteur, il est possible de lire le

titre comme une attaque contre la politique française : celle-ci aurait, aux yeux d'Ungerer, laissé les nazis annexer l'Alsace dans une mollesse coupable : « Le 21 juin 1941, l'Alsace fut, grâce à la lâcheté du gouvernement de Vichy, officiellement rattachée au Reich » écrit encore l'auteur (texte 4, p. 73).

Ce qui rapproche les versions française et allemande, ce sont les sous-titres (*Dessins et souvenirs d'enfance* : textes 1 et 4, *Meine Kindheit im Elsass* : texte 2), puis les illustrations qui sont identiques aux textes 2 et 4. Il est intéressant de remarquer l'absence de référence explicite au national-socialisme dans l'illustration de l'édition initiale (texte 1). Les deux personnages illustrant l'édition initiale renvoient ainsi plutôt à l'image du soldat prussien que nazi. Si la croix gammée du tambour qui illustre les textes 2 et 4 ne laisse plus de doute sur l'inscription temporelle des ouvrages, le personnage rejoint ceux de l'illustration initiale par son côté ridicule et sot : joufflu, une goutte à son gros nez rouge, le mouvement des mains de travers, tout comme les pieds chaussés de souliers de clown, en aucun cas il n'inspire la peur, encore moins peut-être que les deux personnages de l'illustration de la première édition, et il n'y a que la croix gammée pour nous rappeler le contexte meurtrier.

Les illustrations, toutes des dessins réalisés par Ungerer en tant qu'enfant, expriment parfaitement l'écart entre la perception que le jeune garçon a pu avoir de l'époque et l'innommable horreur à laquelle renvoie la croix gammée de la page de garde (des textes 2 et 4). L'auteur pointe d'ailleurs cet écart dans ses préfaces des textes français et allemand lorsqu'il écrit :

A New York, j'avais un ami d'origine juive. Il était né à Auschwitz, ses parents y étaient morts, il y avait survécu les premières années de sa vie. Que sont mes anecdotes comparées à une tragédie pareille ? [...] Ce livre pourrait paraître un affront primesautier aux grands drames de la misère, de la violence et de la torture. Mais si je parle de cette époque comme on parle de grandes vacances, c'est que gamin j'ai cru assister, avec le détachement de l'enfance, simplement à un spectacle [...].

Par le choix de nouvelles illustrations pour les textes 2 et 4, c'est comme si l'auteur, avec le temps qui passe et peut-être surtout grâce à son expérience de l'auto-translation, assumait désormais davantage cet écart, il est en tous les cas nettement accentué par rapport à l'édition initiale.

L'édition américaine (texte 3), de par ce qui est mis en avant dans le titre (*Tomi. A Childhood under the Nazis*) et l'illustration de la page de couverture⁵ n'a plus rien de risible. L'explication de l'accentuation différente que donne l'auteur à la version en anglais de son texte est à chercher du côté

5 La page de titre reproduit une photographie de Ungerer enfant, cette même photo est reproduite dans les trois autres versions ; dans le texte 1 est ajoutée la légende « J'avais trois ans à la mort de mon père », ce qui explique la profonde tristesse qui en émane.

du public cible de l'ouvrage, les nombreux amis juifs de l'auteur, rencontrés à New York en particulier. Ici est clairement prise en compte une éventuelle sensibilité différente. C'est ainsi que la préface peut se lire comme une justification de l'écart entre perception de l'enfant et horreurs commises. Le souci de prévenir tout malentendu est palpable, celui de la banalisation est explicite : « [...] this book, on the surface, might appear to be a trivialization of the great dramas of misery, torture, and violence ». Et si l'on retrouve la préface donnée aux textes 1, 2 et 4 (« A New York, j'avais un ami d'origine juive [...] »), l'auteur se montre soucieux de faire précéder le passage d'une explication sur sa vision de l'histoire, notamment lorsque celle-ci s'appuie sur les illustrations qu'il a réalisées en tant qu'enfant :

The documentation used in my book is quite unique, depicting in detail the finicky aspect of a huge propaganda machine. On the other hand, the pictures that I drew at a crucial age, at the price of my innocence, constitute an opposing view, equally distorted. History is a matter of facts. My book doesn't prove anything ; it only tells what I witnessed as a child with no prejudice. Historians can argue about opinions, but no one can deny what I saw with my own eyes (texte 3, p. vii).

Enfin, l'ajout de nombreuses illustrations provenant surtout de la propagande nazie contribue à donner à l'ouvrage en langue anglaise un ton plus grave tout en accentuant une visée documentaire et historique.

1.4. Les maisons d'édition et la quatrième de couverture

S'interroger sur le public visé est intéressant aussi en ce qui concerne les éditions françaises et allemandes. Les maisons d'édition et la quatrième de couverture sont des indicateurs précieux. On note que l'édition initiale (texte 1) vise a priori un public régional (alsacien) tandis que l'édition germanophone (texte 2) s'adresse à un public plus large. Est-ce le succès de l'ouvrage en langue allemande⁶ qui aurait permis au texte français de faire le saut d'une édition régionale vers une édition nationale ? Notons qu'il s'agit néanmoins d'un saut vers un nouveau type de restriction : ceci dans le sens où, contrairement aux éditions en langue allemande et anglaise, la maison d'édition *L'Ecole des Loisirs* (texte 4), bien que nationale (et apte à brasser un public plus large), cible clairement un public d'enfants et d'adolescents. Cette nouvelle restriction ne correspond peut-être pas aux attentes de l'auteur car avec son texte autobiographique, Ungerer interroge les frontières artificielles entre les genres, comme celles entre littérature de jeunesse et littérature tout court.

C'est peut-être en ce sens qu'il convient de lire la préface donnée à l'édition américaine, comme une sorte de crainte, crainte que la nouvelle version de son texte ne se caractérise plus aussi nettement par ce défi lancé au catalogue des textes, ceci lorsqu'il écrit : « [Die Gedanken sind frei] was meant to

6 Voir la réédition en poche que propose Diogenes en 1999.

be read by both adults and children, and I was given the nicest compliment by a mother who told me that her six-year-old boy slept with it under the pillow » (texte 3, p. vii). Passeur entre les cultures, on voit de nouveau chez l'auteur une nette prédilection pour des situations frontalières.

2. D'un souvenir à l'autre : sur quelques écarts entre les différentes versions

2.1. La désignation de l'Autre

Il s'agit ici d'analyser la façon dont l'*Autre* est désigné d'une langue à l'autre, en particulier dans le passage de la désignation « Allemand » à celle de « Nazi ». Ungerer est conscient de la difficulté pour certains, après l'expérience de la Deuxième Guerre mondiale, d'éviter l'amalgame entre l'Allemand et l'Allemand nazi :

A New York, je m'étais lié d'amitié avec Bill Cole. Il haïssait les Allemands qui, pour lui, incarnaient le fascisme. J'essayais de lui expliquer qu'il y avait Allemand et Allemand. Rien à faire : « They are all Krauts » (texte 4, p. 50 – texte 2, p. 53 – absent des textes 1 et 3).

Si l'amalgame entre nazi et allemand relève d'un procédé mental, la citation montre de quelle façon il peut s'exprimer oralement, ici par une désignation péjorative, « They are all Krauts ». La désignation des différentes nations entre elles est incontestablement l'un des indicateurs possibles pour pointer la nature de leurs représentations respectives. De toute évidence, elle n'est jamais neutre. Sommairement, on peut dire que le fait de désigner marque, dans le cas de la désignation insultante, une différenciation quasi absolue, celui que l'on désigne alors est l'*autre*, différent de soi par essence. A ce niveau, l'amalgame entre Nazi et Allemand et les désignations insultantes se rapprochent en ce qu'ils contribuent à marquer une insoluble opposition entre les uns (ceux qui désignent) et les autres (les désignés).

Les incipit en langue française (identiques dans les textes 1 et 4) sont un autre exemple de la volonté de rompre avec l'amalgame entre Allemands et Nazis. En effet, à lire l'incipit français, ce sont bien des Nazis qui sont venus annexer l'Alsace pour y commettre des crimes, et non des Allemands :

Ma mère ne jetait rien. Moi non plus. C'est ainsi que j'ai retrouvé intacts mes dessins d'enfant, mes journaux, lettres, cahiers d'écolier, bulletins... Les documents intéressants sont ceux qui remontent à la Deuxième Guerre mondiale : la drôle de guerre, **l'arrivée des nazis**, la poche de Colmar, la Libération, la délibération (textes 1 et 4, mise en relief par les auteurs de l'article).

Qu'en fait l'auteur lorsqu'il traduit ce passage en allemand, puis en anglais ? L'incipit allemand (texte 2), s'il reprend quasiment mot à mot le texte initial, rend la désignation « Nazis » par celle d' « Allemands » :

Meine Mutter warf nichts weg. Ich auch nicht. Und so habe ich meine Kinderzeichnungen, meine Tagebücher, Briefe, Schulhefte, Zeugnisse unversehrt wiedergefunden.... Die reizvollsten Dokumente sind jene, die in die Zeit des Zweiten Weltkrieges zurückreichen : la drôle de guerre – der Sitzkrieg, **der Einmarsch der Deutschen**, der Colmarer Brückenkopf, die Befreiung, die Befreiung von den Befreiern (texte 2, mise en relief par les auteurs de l'article).

La version anglaise s'éloigne nettement du texte initial, les références à des événements historiques précis sont supprimés pour faire place à une évocation plus générale de la Deuxième Guerre mondiale :

My mother kept everything, and so did I. Nothing was thrown away. After my mother's death, I discovered a plastic bag full of hair, picked from a comb before and during war. What was she planning to do with it ? Did she have in mind to knit a sweater for her darling son ? Mementos, letters, and documents of all kinds were hoarded. Thus, all of my early drawings, scrapbooks, schoolbooks and reports, and newspaper clippings remain as a testament to what I witnessed as a child. Thanks to this accumulation of material, I am able to recreate and chronicle those absurd and tragic times that were to mark my life to this day (texte 3).

Comment lire ces écarts d'un incipit à l'autre ? La version anglaise, à l'exception du début du texte, utilise le plus fréquemment des tournures contenant la notion de nazi. L'étude quantitative fait apparaître 32 mentions de la notion (texte 3) contre respectivement 18 et 16 dans les éditions allemandes et françaises (textes 2 et 4), alors que le texte initial (texte 1) n'a que 9 entrées pour le terme. La version américaine n'hésite donc nullement à nommer les nationaux-socialistes, contrairement à ce que pourrait laisser croire la seule analyse de l'incipit. Le sous-titre choisi *A Childhood under the Nazis*, lui, l'avait clairement annoncé. L'approche vague de l'histoire (*those absurd and tragic times*) pourrait s'expliquer d'une part par la présence d'une préface nettement axée sur le rappel de faits historiques. D'autre part, l'auteur s'adapte probablement ici à son lectorat américain pour qui les notions de *drôle de guerre*, de *poche de Colmar* ne s'inscrivent pas dans la culture générale du grand public, et ne seraient connues que par des spécialistes de la période.

Si l'on revient aux textes français et allemand, on peut se demander pourquoi l'auteur s'est écarté du texte initial (texte 1) en rendant « nazis » par allemands. Deux hypothèses à cela. Premièrement, ce qui se rapprocherait d'un amalgame en langue française (l'arrivée des Allemands sous-entendrait que tous les Allemands étaient nazis) pourrait se transformer en distanciation mal venue en langue allemande, possibilité que l'auteur ne souhaite nullement offrir à son lectorat allemand, celle de se dérober à la respon-

sabilité (ce n'était pas moi, l'Allemand, mais les Nazis).⁷ Une deuxième hypothèse consisterait à dire qu'en dépit d'une première lecture, la version allemande, tout compte fait, ne s'écarte pas du texte initial : le mot « Einmarsch » n'est en effet pas la traduction littérale de « l'arrivée » (ce serait « Ankunft »). « Einmarsch », dans ce contexte de Deuxième Guerre mondiale, peut évoquer un vocabulaire typique de la langue utilisée par les Nazis,⁸ de sorte que si le terme nazi suivait, cela aurait un effet quasi redondant : « Einmarsch » ici implique l'idée de national-socialisme. Si les mots ne sont jamais innocents, l'allemand a, depuis l'expérience nazie, cette lourde particularité de pouvoir à tout moment rappeler l'horreur : « Das Wort Lager, so harmlos es einmal war und wieder werden mag, können wir doch auf Lebzeit nicht mehr hören, ohne an Auschwitz zu denken » (Sternberger 1970, 10). C'est ainsi que cette deuxième hypothèse nous renvoie à des exemples d'écarts qui illustrent des sensibilités différentes à la langue, écarts de sensibilité qu'Ungerer a manifestement pris en compte dans ses auto-traductions.

2.2. L'individu et ses langues

En prenant en compte les écarts de sensibilité d'une langue à l'autre, Ungerer s'inscrit dans un processus qui, avec la fin du XVIII^e siècle, marque une nouvelle approche de la traduction : après avoir suivi une logique majoritairement de calque où l'autre n'existe pas, elle tend à devenir un « moyen d'enrichissement du lecteur par la découverte et la reconnaissance de l'altérité » (Chevrel 1989, 64). Ce processus est en lien direct avec la naissance de l'individu pour qui le sentiment d'identité passe essentiellement par l'identification à une langue nationale (Benert, à paraître). L'émergence de ce nouveau lien émotionnellement investi entre l'individu et sa langue est parallèle à la « prise de conscience de la disparité des systèmes linguistiques et culturels » (Pageaux 1994, 48). La pratique traductive qu'emploie Ungerer témoigne de ce mouvement parallèle : elle est le reflet de nouveaux rapports d'altérité (que manifestent les écarts entre les différentes versions)

7 Hypothèse défendue dans Benert (2007).

8 Ungerer raconte combien ces chants nazis l'ont marqué à vie, soulignons le rôle de la marche : « La guerre a fait de moi un maître chanteur, un troubadour de la marche forcée, de la démarche renforcée. A ce jour, lorsque je suis déprimé, que je fouille mes bas-fonds, je trouve une chanson nazie pour me remonter le moral [...] Nous (Ungerer et son beau-frère) chantons de revigorantes chansons de marches nazies, ça nous fait rigoler. Elsässer Luxus, luxe d'Alsacien » (texte 1, p. 56; texte 2, p. 65). Les versions américaine et allemandes illustrent ces propos par la reproduction d'une partition de marche nazie dont les paroles renvoient au nouveau poids accordé au mot « marschieren » et ses dérivés (« *Es zittern die morschen Knochen der Welt vor dem roten Krieg. Wir haben den Schrecken gebrochen, für uns war's ein grosser Sieg. Wir werden weitermarschieren, wenn alles in Scherben fällt, und heute, da hört uns Deutschland und morgen die ganze Welt* » (texte 3, p. 110; texte 2, p. 88, mise en relief par les auteurs de l'article).

en même temps qu'elle renvoie à la relation identitaire entre l'individu (écrivain) et ses langues.

Pour illustrer la question des nouveaux rapports d'altérité, la confrontation des différentes versions des longs passages consacrés à la mise au pas de l'école en Alsace annexée sous Hitler est éloquente. L'un des faits les plus saillants de ces passages est le grand nombre de mots allemands dont les textes français et anglais sont truffés : *Umschulung*, *Lederhosen*, *alte Germanen*, *Leiterwagen*, *Sütterlinschrift*, *Klassenführer*, *Klasse*, *Lied*, etc. En version allemande (texte 2), ces mots sont parfois entre guillemets (c'est le cas par exemple de *Umschulung*, un néologisme nazi), parfois employés tels quels. Ce qui nous semble important c'est que l'effet qui en résulte est tout autre selon les versions : les textes français et anglais tirent de ces mots allemands une distanciation ; si celle-ci est également présente dans le texte allemand, elle est forcément moins nette que dans les versions française et anglaise. En d'autres termes, les lecteurs français et américains peuvent évacuer ces mots plus facilement, comme quelque chose d'étranger, différent d'eux-mêmes. Le lecteur allemand, lui, doit bien admettre qu'ils font ou ont fait partie de sa langue, et donc de son identité.

C'est certainement une expérience fondamentale de l'identité allemande d'après 1945, que cette relation particulière à la langue due à l'histoire, et dont la littérature témoigne avec force. Il nous paraît en tout cas indéniable que l'un des traits caractéristiques des auteurs allemands de la génération d'après guerre est l'interrogation sur leur langue. L'expérience nazie a rendu les Allemands autrement sensibles à la langue que ne l'ont été les Français ou les Américains.

Tomi Ungerer est bien conscient de la complexité de la situation identitaire en Allemagne depuis l'expérience nazie. Cela apparaît clairement lorsqu'il évoque la mise à l'index de certains mots allemands. Sans montrer du doigt les dangers d'une interdiction refusant l'explication, Ungerer, fidèle à lui-même, se moque du malaise des Allemands vis-à-vis de leur langue :

Zwei Wochen vor dem Fall der Mauer wurde ich auf einer Pressekonferenz in Ost-Berlin gefragt : « Herr Ungerer, was ist ihr Motto im Leben ? » « Kraft durch Freude », habe ich geantwortet. Das löschte die Presse-Birnen, wurde mürrisch aufgenommen. Um noch ein bisschen Salz in die Wunde zu streuen, sagte ich : « Es ist doch verdammt nicht meine Schuld, wenn der Doktor Goebbels diese Formulierung erfunden hat, mir passt sie perfekt, also : Kraft durch Freude ! » (texte 2, p. 52-53, texte 4, p. 50, absent dans les textes 1 et 3).

Si le ton moqueur témoigne certes d'une certaine distanciation entre l'auteur alsacien (non-allemand) et le public/lecteur allemand, c'est le travail avec l'autre langue, le passage à l'allemand, qui a permis à l'auteur d'approfondir la réflexion sur son identité en rapport avec la langue. Cela revient d'une part à attribuer un rôle particulier à la relation qui lie l'auteur à

l'allemand, et que nous pensons différente de celle qu'il entretient avec l'anglais. Le fait que le passage soit absent de la version américaine est à ce propos significatif, on y reviendra ci dessous en focalisant sur les passages en rapport avec l'école. D'autre part, il convient de retenir l'influence fondamentale qu'exerce l'autotraduction sur la perception qu'a l'auteur de son identité linguistique.

Le traitement de la notion de « Rasse/race » d'une version à l'autre, peut illustrer comment la pratique traductive de l'auteur le rend sensible, comme nous l'avons dit plus haut, au maniement quasi spécifique de la langue allemande qu'impose l'expérience nazie en même temps qu'elle lui ouvre de nouvelles vues sur sa langue première. En évoquant les origines de sa mère, Ungerer rappelle ses propres termes, selon lesquels les Ungerer appartiendraient à la « *race de l'élite patricienne bourgeoise* » (texte 1, p. 52). Dans le texte allemand, le mot *Rasse* n'apparaît pas ; il est rendu par « *Crème der grossbürgerlichen Patrizier* » (texte 2, p. 54). On peut considérer cet écart comme illustration du fait que l'Allemagne d'après guerre a connu la mise à l'index de mots trop manifestement entachés par l'expérience nazie. Il existe des mots sinon tabous, du moins ressentis comme maladroits dans certains contextes. Utiliser la notion de *Rasse* dans un récit autobiographique retraçant l'enfance sous les nationaux-socialistes alors que le terme constitue l'un des pivots de l'idéologie et de la propagande nazies, se retrouvant de ce fait dans de très nombreux néologismes de l'époque, voilà qui pourrait, pour une certaine sensibilité allemande, renvoyer à des relents de connivence que l'auteur ne souhaite nullement susciter. Lorsque l'auteur retravaille son texte pour la réédition française (texte 4), les Ungerer sont désormais « issus de l'élite patricienne bourgeoise » : il n'est plus question de race.⁹ Le remaniement du texte français (texte 4) doit se lire à nos yeux comme la résultante d'une prise de conscience qui s'est faite par l'auto-traduction : c'est en passant par la langue allemande, que le mot *Rasse* est apparu dans sa potentielle dangerosité alors qu'il semblait anodin dans le texte initial. C'est donc le passage par l'autre langue, l'allemand, qui a provoqué un nouveau regard.

La spécificité de la relation de l'auteur à l'allemand apparaît clairement en comparaison avec la version américaine du texte. Comme annoncé plus haut, c'est en confrontant les passages ayant trait à l'école que nous allons aborder cette question. Né en 1931, Ungerer est scolarisé avant l'annexion nazie de l'Alsace, au lycée Bartholdi, à Colmar. Avec l'approche de la guerre, les écoles publiques ferment, Ungerer est envoyé dans le collège

9 L'auteur emploie le terme « race » à la fin de son ouvrage lorsqu'il évoque l'école d'après-guerre en Alsace, en utilisant le discours indirect – procédé très ironique dans le sens où l'auteur prête des paroles nazies à ceux qui justement accusent les Alsaciens de nazisme : « Il y avait, parmi les nouveaux professeurs, des Alsaciens « de l'intérieur », ceux qui étaient restés en France après l'évacuation. Pour certains d'entre eux, nous étions le méprisable résidu d'une race de collaborateurs » (texte 1, p. 116, texte 4, p. 107).

privé catholique Saint-André. Sous les nazis, il continue d'abord de fréquenter le collège, aussitôt « germanisé et nazifié », puis retourne au lycée Bartholdi, baptisé Mathias-Grünewald-Schule. A la libération, il reste dans cette même école, re-baptisée Bartholdi. Le changement de langue s'est fait au collège Saint-André, puis, après la libération, au lycée rebaptisé Bartholdi parce que redevenu français.

L'un des piliers de la nazification, puis de la dénazification de l'Alsace, était la question linguistique. L'injonction « Elsässer, sprecht eure Muttersprache » se muant en un « C'est chic de parler français » aussi péremptoire. L'école devenue instrument de l'idéologie nazie jouait à ce propos un rôle central. Les parallélismes entre les nazis, puis le gouvernement français en 1945 dans leur traitement de la question linguistique est un fait connu, souligné par Ungerer, et constitue un certain défi à la pensée, les catégorisations rapides ne fonctionnant pas. A l'égard de ces changements de langue en rapport avec des questions d'identité, c'est l'épisode du pansement qui est le plus éloquent. L'Alsace redevenue française, des enseignants de « l'intérieur » de la France y sont envoyés pour refranciser l'école. Ungerer décrit ici un professeur de français injuste et tyrannique. Un jour, n'ayant pas fait ses devoirs, l'élève Ungerer prétend s'être blessé au doigt. Mais le professeur devine le mensonge :

| TEXTE 1 (p. 118) | TEXTE 2 (p. 136, 137) | TEXTE 3 (p. 171) | TEXTE 4 (p. 109, 110) |
|--|---|--|--|
| <p>- Injérère, arrachez ce pansement [...]</p> <p><i>Ce pansement, devenu symbolique, je l'ai arraché. Avec lu, i j'ai arraché mon enfance, mes yeux se sont ouverts, j'ai arraché mes paupières, mes oreilles se sont ouvertes, je les ai arrachées. Ma langue ? Elle avait déjà été arrachée. Heureusement qu'à cet âge, sans greffe et sans anesthésie, la panoplie des organes repousse tout comme</i></p> | <p>« Ünjérère, reissen Sie dieses Pflaster runter » [...]</p> <p><i>Diese Pflaster, das ein Symbol geworden war, habe ich weggerissen. Mit ihm habe ich meine Kindheit aus mir herausgerissen, mir sind die Augen aufgegangen, ich habe meine Lider herausgerissen, meine Ohren haben sich geöffnet, ich habe sie abgerissen. Meine Zunge ? Sie war bereits herausgerissen worden. Glücklicher-</i></p> | <p>« Ungererre. Rip off this bandage ...]</p> <p><i>When I ripped off my bandage I ripped away my childhood.</i></p> | <p>- Injérère, arrachez ce pansement [...]</p> <p><i>Ce pansement, devenu symbolique, je l'ai arraché. Avec lui j'ai arraché mon enfance, mes yeux se sont ouverts, j'ai arraché mes paupières, mes oreilles se sont ouvertes, je les ai arrachées. Ma langue ? Elle avait déjà été arrachée. Heureusement qu'à cet âge, sans greffe et sans anesthésie, la panoplie des organes repousse tout comme</i></p> |

| | | | |
|------------------------------|--|--|-----------------------------|
| <i>la queue des lézards.</i> | <i>weise wachsen organe in diesem Alter wie- der nach, genau wie der Schwanz einer Eidechse.</i> | | <i>La queue des lézards</i> |
|------------------------------|--|--|-----------------------------|

On voit combien, dans la version en anglais, le texte est fortement modifié. Cette modification est du même ordre que celle que l'analyse du paratexte a pu déceler : le texte anglais se présente davantage comme un document historique. En outre, concernant la question linguistique, ce même texte tend vers une explication de ce que représente l'alsacien, mettant en avant sa richesse linguistique. Lorsqu'il est question d'identité, le ton est général, toujours plus informatif que personnel :

Alsatian would be still forbidden twenty-five years after the war – a deep blow to our identity. Alsatian is a German dialect. With our heavy accents we passed for *sales boches* – dirty Krauts – deeply insulting us, who did not carry the Germans in our hearts. We had suffered as much, if not more than the others. Again we were branded (texte 3, p. 168).

Par contre, l'accentuation des textes français et allemand est nettement axée sur les difficultés identitaires de l'individu dues aux changements de langue. Il s'agit bien ici de l'histoire franco-allemande qui, à suivre les auto-traductions, ne peut pas transparaître dans l'édition américaine. C'est pourquoi l'analyse des écarts entre les différentes versions peut aider à comprendre la place spécifique qu'occupe l'allemand en France en général et en Alsace en particulier. Il semblerait donc évident, de traiter cette question avec beaucoup de sensibilité et d'inclure cette réflexion dans l'élaboration d'une réflexion sur l'enseignement bilingue.

3. D'une langue à l'autre aujourd'hui en Alsace : l'enseignement bilingue paritaire franco-allemand

Nous proposons dans cette dernière partie d'élargir la réflexion à la question de l'enseignement bilingue tel qu'il est mis en œuvre aujourd'hui en Alsace et à la formation des enseignants qui le dispensent. En effet, au cœur de cet enseignement se retrouve le couple linguistique franco-allemand. L'Alsace serait ainsi le lieu d'une nouvelle construction identitaire à laquelle participent deux langues, celle de chacun des deux États voisins et maintenant réconciliés. Vue sous cet angle, l'exclusion de l'alsacien de ce nouveau contexte éducatif se comprend mieux.

3.1. Le dispositif bilingue paritaire en Alsace

Nous ne présenterons pas ici une description détaillée de l'enseignement bilingue en France (Hélot 2007) ; nous rappellerons simplement que le modèle d'éducation bilingue dit « à parité horaire » implique que les enseigne-

ments soient répartis également sur les deux langues, le français et la langue régionale, et que ce modèle ne puisse s'appliquer qu'aux langues dites « régionales ».¹⁰ Ainsi des classes bilingues vont s'ouvrir pour la première fois dans des établissements publics en Bretagne, en Corse, au Pays Basque, etc. En Alsace aussi, mais la langue régionale choisie par les autorités éducatives sera l'allemand standard et non l'alsacien, comme si la présence de trois langues en contact dans cette région frontalière ne pouvait être gérée qu'en excluant les parlers dialectaux. On ne reviendra pas ici sur les polémiques portant sur ces choix par l'institution scolaire ni sur celles qui ont entouré les débats sur la Charte des langues régionales et minoritaires du Conseil de l'Europe (Lebsanft 2004). Nous dirons simplement que Bothorel (2004) a raison lorsqu'elle explique qu'il ne faut pas négliger le regard que portent les acteurs sur les différentes langues en présence pour comprendre « l'ambivalence qui entoure la notion de langue régionale et les discours polémiques qui l'entourent » (p. 38).

Serait-ce la raison pour laquelle ces questions restent si peu explicitées dans le cadre de la formation des enseignants qui se destinent à l'éducation bilingue en Alsace ? Ce qui est clair, c'est que dans l'institution scolaire, la langue régionale est devenue synonyme de langue allemande et les médias relaient très fréquemment cette appellation. Par contre, la relation qu'entretiennent les enseignants avec cette langue « régionale », qui ne l'est pas vraiment dans les faits,¹¹ est d'autant plus complexe qu'elle est peu explorée en formation. Précisons que ce sont pour la plupart des enseignants français, dont certains sont alsaciens, qui vont assurer un enseignement en allemand à des élèves majoritairement monolingues en français ; ajoutons que ce sont aussi les programmes français qui sont en vigueur dans ce dispositif. De plus, rappelons le principe central de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace,¹² celui d'« un enseignant/une langue ». Ce principe consiste à associer chaque langue à un enseignant différent, ce qui entraîne une organisation particulière : les enseignants du dispositif paritaire ne vont, pour la plupart, enseigner qu'en allemand et donc, dans deux classes différentes, à chaque fois en binôme avec un autre enseignant qui n'assure, dans deux classes également, que la partie française.

3.2. Le principe un « enseignant/une langue »

10 Telles le breton, le gallo, le basque, le catalan, l'occitan, le créole etc. et non des langues dites « étrangères » comme l'anglais par exemple.

11 C'est bien l'alsacien ou les parlers dialectaux alémaniques qui sont les langues de l'Alsace et non l'allemand standard.

12 Ce même principe, un enseignant/une langue a été retenu aussi en Bretagne et au Pays Basque, mais pas en Corse où un seul enseignant bilingue assure l'enseignement dans les deux langues.

Le principe « un enseignant/une langue », plus connu sous l'appellation « une personne/une langue » ou encore « loi de Grammont¹³ », a fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine du bilinguisme en contexte familial et il est souvent recommandé aux parents qui n'ont pas la même langue maternelle et qui désirent chacun transmettre leur langue à leur enfant. Mais, si ce principe prend tout son sens au sein de la famille, il est permis de remettre en question sa validité au sein de l'espace scolaire, en particulier dans l'espace alsacien. En effet, dans la famille, le principe « une personne/une langue » correspond à des choix de stratégies qui vont garantir la coexistence des deux langues au sein de la communication familiale et éviter le mélange de langues dans une situation d'acquisition simultanée. Lorsque l'une des deux langues familiales est la langue de l'environnement, il s'agit d'éviter que celle-ci occupe un espace prépondérant dans la communication familiale et compromette la transmission de l'autre langue. En outre, deux langues ne peuvent coexister que si des fonctions différentes sont assignées à chacune : il s'agit d'assurer une distribution complémentaire aux langues parlées en famille.

On pourrait penser que le dispositif « un maître/une langue » a aussi été choisi pour assurer la distribution complémentaire des langues au sein de l'espace scolaire. Or, les études sur le bilinguisme ont montré l'importance de distinguer les contextes d'acquisition des langues (famille, école, etc.), les formes d'acquisition (simultanée ou consécutive), les relations entre les langues concernées et leur statut, et surtout les différents objectifs politiques des programmes bilingues. Ainsi, le principe « une personne/une langue » peut prendre tout son sens dans un contexte et devenir presque contradictoire dans un autre. Ce n'est donc pas le principe en lui-même que nous mettons en cause, mais la non prise en compte du contexte linguistique, historique et politique.

Le modèle d'éducation bilingue connu sous l'appellation « Two-way/dual language » repose aussi sur le principe « un enseignant/une langue », mais ses objectifs aux Etats-Unis sont différents : il s'agit de scolariser dans deux langues (espagnol/anglais) des élèves de milieux socio-économique différents qui apprennent ensemble dans deux langues dont chacune est la langue première de la moitié de la classe. Si les deux enseignants se partagent la même classe et donc les enseignements d'une part en anglais et d'autre part en espagnol, c'est parce que chacun est porteur de la culture des élèves et il est clair que les deux enseignants suivent les mêmes programmes de formation et ne peuvent éviter de travailler ensemble. Les objectifs de ces programmes sont bien interculturels dans le sens où il s'agit pour ces élèves de

13 Grammont avait recommandé cette approche à son étudiant Ronjat (1913), l'un des premiers auteurs à réaliser une étude du bilinguisme en contexte familial.

milieux sociaux différents d'apprendre à vivre ensemble dans leur langue(s)/ culture(s) et dans celle(s) de l'autre.

Dans le contexte alsacien, on aurait justement tout intérêt à ne pas séparer les langues et à ne pas choisir un principe pour des raisons pratiques (le manque d'enseignants compétents en allemand), mais à réfléchir aux enjeux de l'éducation bilingue. S'agit-il en Alsace de former le plus grand nombre de locuteurs compétents en allemand le plus vite possible pour répondre à des besoins économiques ou pourrait-on penser que l'éducation bilingue puisse avoir des finalités plus éducatives, plus culturelles et plus politiques au sens noble du terme ?

En outre, il nous semble que le dispositif bilingue paritaire pratiqué en Alsace souffre d'une certaine ignorance des recherches les plus récentes sur le bilinguisme, notamment sur cette question de la répartition des langues. Nombre de chercheurs ont montré que les stratégies utilisées en famille reposent sur une détermination des parents, qui doivent assurer un contrôle sur leurs pratiques linguistiques et qu'il est difficile de maintenir une séparation stricte des deux langues, surtout lorsque l'enfant grandit et qu'il entre en contact avec des locuteurs extérieurs à la famille. Deprez (1994, 2000), Leconte (1997), insistent sur la « cohabitation » des deux langues utilisées à la maison, et sur le fait qu'un mode de fonctionnement exclusivement monolingue est en réalité très rare dans les familles bilingues. De même, dès 1986, Lüdi et Py mettent en avant le concept de « parler bilingue » et proposent de considérer l'individu bilingue comme le lieu où deux langues sont en contact, se rencontrent et se fondent en une nouvelle entité. A l'intérieur d'un individu, deux systèmes linguistiques sont ainsi en présence, en contact et en situation d'échanges.

Rappelons encore que pour la plupart des chercheurs, il est maintenant acquis qu'un individu bilingue n'est pas la somme de deux individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique, compétent, qui a développé une compétence de communication égale à celle des monolingues mais de nature différente. Car cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues, mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance (Grosjean 1999). Comme l'écrit Deprez (1994), « le champ des possibilités du bilingue n'est pas définissable comme résultant de l'addition de deux répertoires monolingues » (p. 26).

Il ne nous semble pas possible de faire l'amalgame entre deux contextes d'acquisition du bilinguisme fort différents, sans oublier la différence de contexte de socialisation.¹⁴ Si le principe « une personne/une langue » peut se justifier dans le contexte familial, et dans celui d'une acquisition simulta-

14 Dans le cas de l'acquisition bilingue simultanée il s'agit de première socialisation, alors que dans le cas de l'éducation bilingue paritaire, il s'agit de seconde socialisation, la première ayant déjà eu lieu dans une langue 1.

née, son application en Alsace nous semble problématique : en effet, il entraîne une séparation des deux langues au niveau individuel, une division de l'espace scolaire dans lequel les deux langues sont utilisées ; il donne aux apprenants l'impression que leurs enseignants sont monolingues. Dans la famille, même si chaque parent parle une langue différente à l'enfant, les deux langues sont présentes dans le même espace de communication. Ce n'est pas le cas dans le dispositif bilingue alsacien dans lequel les langues sont séparées, tenues à distance l'une de l'autre, au travers d'un enseignant différent.

De plus, tout individu bilingue témoignera qu'il n'y a pas de frontière entre ses langues, mais un va et vient continu selon les interlocuteurs et les situations. Comme l'explique Grosjean (1999), le bilingue fonctionne selon différents modes de communication selon ses interlocuteurs, ce qui permet de situer les échanges langagiers le long d'un continuum situationnel qui va d'un mode monolingue à un mode bilingue. Par exemple, avec un interlocuteur monolingue, l'individu bilingue utilise un de ses deux codes, alors qu'avec un individu bilingue qui partage les mêmes langues, il est fréquent que les échanges soient marqués par des alternances de code. Or, le contexte scolaire alsacien donne très peu de chances aux élèves de fonctionner en mode bilingue et décourage fortement l'alternance de code. Il réduit d'autant les possibilités de développer une sensibilité métalinguistique et inhibe la créativité linguistique caractéristique des enfants bilingues qui se jouent des différences entre leurs langues. Insister sur le principe « un enseignant/une langue » en Alsace reflète donc une vision monolingue du bilinguisme, comme si l'élève construisait ses savoirs de façon séparée dans chacune de ses langues.

3.3. Quel modèle d'éducation bilingue et pourquoi ?

Ces nouveaux dispositifs d'enseignement bilingue paritaire font partie d'un plan général de rénovation de l'enseignement des langues en France, plan dont l'objectif est de mettre en œuvre un enseignement des langues plus efficace. Mais l'éducation bilingue, tout en interrogeant les chercheurs quant aux modes d'acquisition de deux langues en contexte scolaire, ne nous dispense pas de poser une question centrale : quel type d'individu bilingue veut-on former à l'école ? De cette question découle une autre concernant la formation des enseignants. Ces enseignants doivent-ils être bilingues eux-mêmes ? Nous proposons de répondre par l'affirmative à cette question parce qu'à l'heure actuelle, seuls les enseignants responsables de la partie allemande bénéficient d'une formation spécifique, formation d'où sont exclus les enseignants responsables de la partie française, du moins en formation initiale.

Aussi le dispositif paritaire en Alsace reflète des représentations monolingues de l'éducation bilingue puisque chaque enseignant doit fonctionner en mode monolingue au sein de sa classe, ce qui ne facilite guère les contacts

entre eux et entre les langues. Il est par ailleurs très difficile de comprendre ce qui peut justifier l'absence de formation des enseignants qui assurent la partie en français, comme si cette partie devait être protégée de tout contact avec l'autre langue et culture. Il s'agit là plutôt d'un modèle d'enseignement de langue étrangère renforcé, avec un horaire qui passe de 3 heures à 13 heures hebdomadaires, ce qui implique que certaines disciplines scolaires soient enseignées en allemand, mais ce qui ne change rien à la partie enseignée en français. On ne peut que regretter la réflexion très limitée sur ce que veut dire apprendre en deux langues à l'école, comme si la langue n'était considérée que comme un code et comme si l'éducation bilingue n'avait que des finalités linguistiques et non pas culturelles et interculturelles.

Les auteurs qui ont décrit les différents modèles d'éducation bilingue les classent selon leurs objectifs éducatifs et sociétaux. Résumant ces études, Baker (1996) distingue entre formes « fortes » et formes « faibles » d'éducation bilingue, les formes fortes ayant comme objectif de mener au pluralisme culturel. Aussi nous semble-t-il essentiel de poser la question suivante : quel type d'éducation bilingue voulons-nous et pourquoi ? Ceci permettrait de ne pas faire l'impasse sur une réflexion plus approfondie quant à l'identité linguistique et culturelle de la région d'une part et, d'autre part, quant à l'identité professionnelle d'un enseignant dit « bilingue ».

C'est là que les quatre textes en trois langues de Ungerer nous interpellent. En effet, Ungerer est l'exemple même d'un enfant qui a grandi dans une première langue pour ensuite en subir une autre à l'école et enfin, retrouver la première. Même si on ne parlait pas alsacien dans sa famille, il apprendra l'alsacien dans la rue ; son identité s'est donc construite en Alsace, au travers de ses expériences avec le français, l'alsacien, l'allemand, et plus tard l'anglais. Ungerer ne nie pas la complexité de sa relation à la langue allemande, mais il ne refuse pas cette langue, il en profite au contraire pour réfléchir à la relation entre langue et idéologie. En racontant son histoire en trois langues, il se décentre car ce n'est pas l'addition des trois langues qui l'incite à produire des textes différents mais c'est le *passage* d'une langue à l'autre qui lui permet de négocier les écarts de sens nécessaires à son message. En tant qu'individu multilingue, il ne dispose pas seulement d'un répertoire multiple, ses trois langues font partie de son vécu et c'est pour cette raison que son expérience de la guerre ne peut être transmise que différemment d'une langue à l'autre. En prenant en compte le contexte de réception de son récit et son interlocuteur, Ungerer se décentre. Il respecte la sensibilité et le rapport à une histoire nationale spécifique. Dans ce travail de confrontation de différentes histoires nationales, on voit un auteur devenir un passeur, un médiateur de cultures, conscient des distances qu'il met entre les différentes versions d'un même texte autobiographique parce qu'il habite ses langues, non pas séparément, mais justement dans la relation de l'une à l'autre (en particulier pour le français et l'allemand). Il nous donne une leçon

d'histoire franco-allemande bien avant le premier manuel scolaire franco-allemand.¹⁵ D'ailleurs, il n'hésite pas à dénoncer certains mythes nationaux : il nous rappelle que déjà en 1942, on racontait dans la famille alsacienne dans laquelle il passait des vacances, « dass die Seifen aus Judenknöchel hergestellt wurden » et en conclut que la prétendue ignorance des Allemands à ce sujet est sans fondement (texte 2, p. 55). A un autre moment, il rappelle le zèle assassin de certains Français à dénoncer des Juifs.¹⁶ Il convient de mentionner également le comportement de certains soldats américains, éloigné de l'image d'Epinal du bon libérateur. Ce sont là des sujets qui peuvent embarrasser dans les trois pays. Les différentes versions témoignent ainsi d'une distanciation qui les situent au-delà des clivages nationaux ; toutes les nations sont critiquées de sorte que les textes se lisent autant comme une dénonciation de la guerre que comme un hymne à la vie.

15 Manuel intitulé *Histoire/Geschichte : L'Europe et le monde depuis 1945/Europa und die Welt seit 1945*, et paru simultanément en France et en Allemagne en 2006.

16 « Le 16 juillet [1940], tous les Juifs qui n'étaient pas encore partis, furent convoqués au poste de police. On les autorisa à emporter une valise, 2000 francs et de la nourriture pour quatre jours, on leur interdit de porter des bijoux ou des alliances en or. Ils furent expédiés en France, et c'est la police française qui, plus tard, se chargea de les arrêter et de les livrer aux Allemands qui les envoyèrent dans les camps de la mort » (texte 4, p. 29).

Bibliographie

Ouvrages de Tomi Ungerer analysés dans cet article :

Ungerer, T. (1991). *A la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance*. Strasbourg : La Nuée Bleue.

Ungerer, T. (1993). *Die Gedanken sind frei. Meine Kindheit im Elsass*. Zurich : Diogenes (relié, édition poche chez le même éditeur en 1999).

Ungerer, T. (1998). *Tomi. A childhood under the nazis*. New York : Roberts Rineharts.

Ungerer, T. (2002). *A la guerre comme à la guerre. Dessins et souvenirs d'enfance*. Paris : L'Ecole des loisirs.

Références :

Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.

Benert, B. (à paraître) : « Traduttore traditore ? Sur la réception d'auteurs plurilingues s'autotraduisant », Colloque international *A partir de Venise : héritages, passages, horizons : cinquante ans de l'Association Internationale de littérature comparée*, Université de Venise, 22-25 septembre 2005.

Benert, B. (2007) : Tomi Ungerer, traducteur de lui-même. Analyse de la manière dont l'histoire alsacienne se livre à un public français, puis allemand, Actes choisis du colloque *Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe*, Forum des langues européen, Paris 4 et 5 novembre 2005. Publication dirigée par Christophe Campos et György Laszlo, (p. 28-40).

Bothorel, A. (2004) : La langue régionale en Alsace, polysémie et polémiques, dans *Enseigner en classes bilingues, Actes de l'Université d'Automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, (p. 37-49).

Chevrel, Y. (1989) : Les études de réception, in P. Brunel et Y. Chevrel, *Précis de littérature comparée*. Paris : Puf.

Deprez, C. (1994) : *Les familles Bilingues*. Paris : Didier.

Deprez, C. (2000) : Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère » *Estudios de sociolinguística*, 1 (1), p.59-74.

Grosjean, F. (1999) : « Bilingualism. Individual » in B. Spolsky (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford : Elsevier, Pergamon. (p. 284-290).

Helot, C. (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

- Lebsanft, F. (2004) : Frankreichs Mehrsprachigkeit. Jakobiner gegen Girondisten : Die Debatte um die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen (1996-1999), in M. Schmitz-Emans, *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg : Synchron, (p. 175- 188).
- Leconte, F. (1997) : *La famille et les langues*. Paris : l'Harmattan.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986) : *Être Bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maalouf, A. (1998) : *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Pageaux, D.H. (1994) : *La littérature générale et comparée*. Paris : A. Colin.
- Ronjat, J. (1913) : *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- Sternberger, D. et alii (1970) : *Aus dem Wörterbuch eines Unmenschen* (1957). Munich : Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ungerer, T. (2002) : *De père en fils*. Strasbourg : La Nuée bleue.