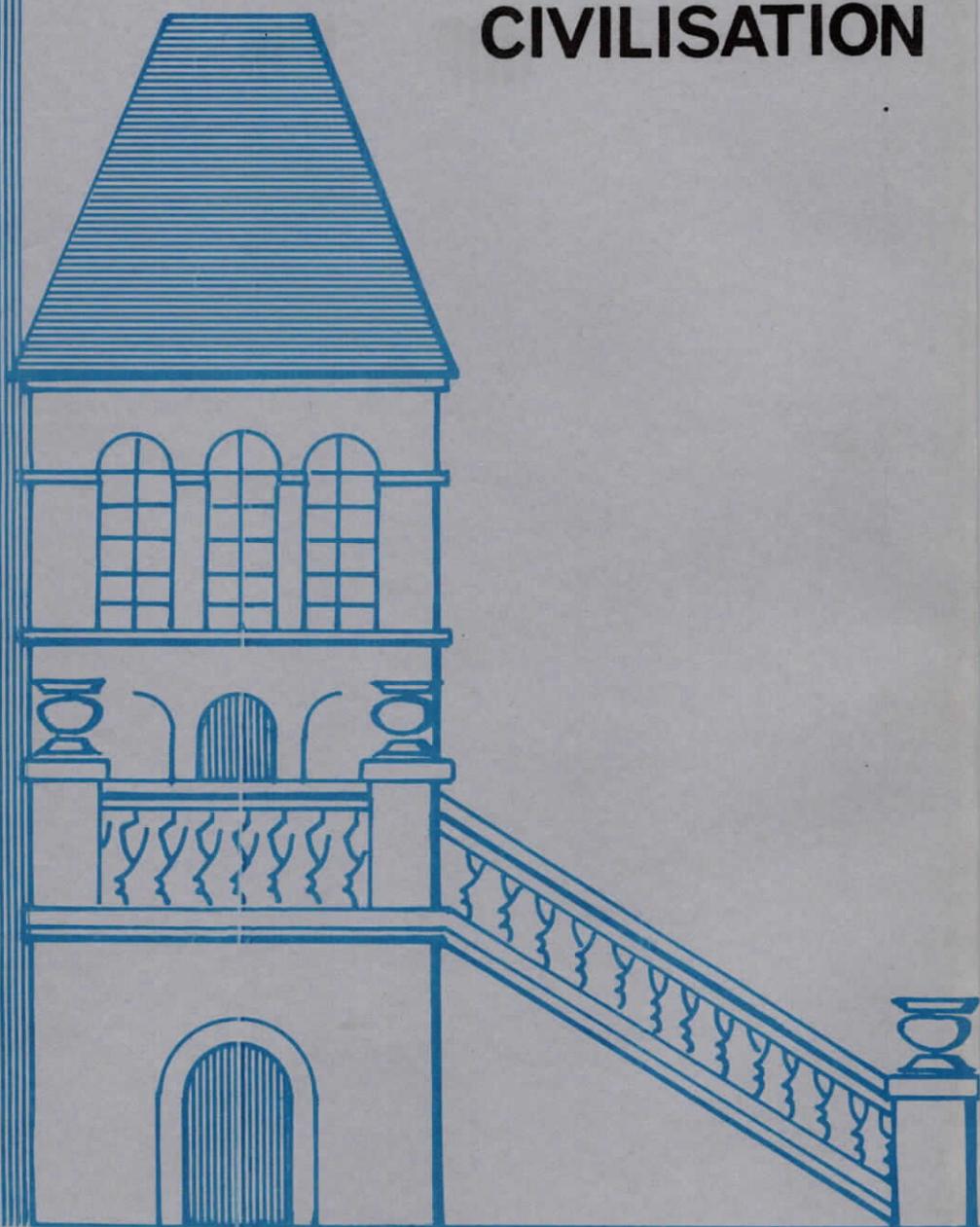


**ENSEIGNEMENT
DE LA
CIVILISATION**



LES AMIS DE SEVRES

ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 INTRODUCTION, par Lucette CHAMBARD, professeur au C.I.E.P. de Sevres.
- 13 CIVILISATION UNIVERSELLE ET CULTURES NATIONALES, par André REBOULLET, rédacteur en chef du « Français dans le Monde ».
- 21 CIVILISATION LOINTAINE ET CIVILISATION PROCHE, par Jacques POUJOL, conseiller à l'Office National des Universités.
- 29 LECTURE DES CIVILISATIONS, par Francis DEBYSER, directeur du B.E.L.C.
- 45 LANGUE ET CIVILISATION, DES CONCEPTS TRANSVERSAUX, par Louis PORCHER, directeur du C.R.E.D.I.F.
- 55 LANGUE, CULTURE ET EDUCATION PERMANENTE, par Jacques CORTES, directeur-adjoint du C.R.E.D.I.F.
- 63 L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION PAR L'AUDIO-VISUEL : ENRICHISSEMENT OU APPAUVRISSEMENT, par Aimé JANICOT, directeur-adjoint du C.I.E.P.
- 69 L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANÇAISE A PARTIR DE L'ANALYSE LINGUISTIQUE D'UN TEXTE PUBLICITAIRE, par Janine DREHER, professeur au Lycée de Sèvres.
- 75 A BATONS ROMPUS, propos recueillis par Pierre DAVOUST, professeur au C.I.E.P.
- 81 INITIATION DES ETRANGERS A LA CIVILISATION FRANÇAISE, par Jeannine CAILLAUD, professeur à l'Alliance Française.
- 87 VIE DE SEVRES.

N° 3 - SEPTEMBRE 1976
LES AMIS DE SEVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

83^e numéro

REEDITION. Octobre 1979

AVANT-PROPOS

Enseigner la civilisation... l'idée est plus familière aux professeurs de langues étrangères, habitués à replacer l'étude d'une langue dans le contexte d'une culture à découvrir. Mais nous sommes tous enseignants de civilisation, dès lors que nous voulons ouvrir les enfants à une compréhension active du monde où ils vivent.

Nous voudrions, dans ce numéro, tenter d'éclairer la complexité de la notion de civilisation et les implications diverses qu'elle recouvre. Les moyens et les méthodes y sont décrits à titre d'outils opératoires dans le cadre d'une nécessaire « convergence d'approche ». La réflexion reste ouverte, sur ce qui nous apparaît comme une voie privilégiée de l'apprentissage de la vraie communication et des valeurs largement humaines.

J. A.

introduction

Il est peu de mots plus équivoques que le mot civilisation, peu dont le sens soit davantage lié à la situation d'énonciation. Selon que son antonyme implicite, dans l'esprit du locuteur, est « barbarie », ou « nature » (Petit Robert), selon que l'article défini, la majuscule, le marquent ou non, la notion change du tout au tout. Et l'on en pourrait dire autant pour celle de culture, dont les interférences avec la première seraient à elles seules un sujet d'étude.

Il semble que, de tout temps, l'acception la plus pratiquée ait été l'antonyme de « barbarie » : voir les Grecs antiques pour qui tous les autres étaient « les barbares » ; de même pour les Egyptiens. Pour les Européens, les idées universalistes du 18^e, l'essor technologique du 19^e et les manuels d'histoire jusqu'à une date récente, leur ont appris à penser que la civilisation c'était la leur — encore que d'une nation à l'autre, les variantes de cet ensemble soient assez fortes pour fonder la conviction implicite que seuls les Anglais — pour les Anglais — seuls les Français, pour les Français, etc... sont véritablement civilisés. Sentiment d'autant plus vivace qu'il n'est ni raisonné, ni raisonnable et s'attache aux pratiques de la vie quotidienne, notamment à l'une de nos conduites les plus profondes, à l'un des codes les plus enracinés dans l'obscur de chacun, celui des pratiques alimentaires : ma grand'mère et ma grand'tante, bonnes lyonnaises, condamnaient avec hauteur les parisiennes « parce qu'elles mangent la viande rouge ».

Car le niveau où s'enracine la civilisation est celui de la vie quotidienne. Il est facile de communiquer, d'une culture à l'autre, par les arts, par la littérature qui, justement, transcendent, en les assumant, les codes et les déterminismes de chaque groupe. Chaque œuvre crée son ordre propre de nécessité interne qui la met, comme Malraux l'a dit, hors de l'histoire.

Peut-être aussi l'universelle efficacité des techniques est-elle en train d'instituer, en divers domaines fonctionnels, un ordre planétaire qui, n'étant plus cette fois hors de l'Histoire mais hors de

l'homme, rendrait plus nécessaires encore les différences folkloriques par lesquelles les technocrates nous garderaient une illusion de différence, une illusion de liberté. C'est l'hypothèse dans laquelle se situe ici la réflexion d'Andre Reboullet.

Mais ces perspectives ne sont pas encore celles où la plupart des gens inscrivent leur idée de la civilisation. Des adjectifs peuvent bien la préciser, la lester d'une géographie, d'une histoire, elle reste souvent politique, à moins qu'un long recul dans le passé n'ait transformé la politique en archéologie — archéologie dont nul ne saurait affirmer que les remous du temps présent ne viendront pas la réinvestir de charges explosives. Voir sur ce point, en France même, la résurgence revendicatrice de cultures régionales pour ne pas évoquer ici des conflits plus déchirants.

Donc le mot n'est pas neutre, et provoque aisément des réactions passionnelles, en ce qu'il est rarement prononcé et entendu, par deux personnes appartenant à des groupes différents, sans référence implicite et opposée, au moins à une différence, presque toujours à une hiérarchie, à un contentieux historique ou culturel, parfois à un rapport de force.

Il fallait ce rappel d'implications latentes pour poser, a contrario, la notion de civilisation telle que les Leroy-Gourhan, les Lévi-Strauss, les Erwin Panofsky, les Mac Luhan, Henri Lefebvre, Roland Barthes (pour choisir parmi bien des disciplines et bien des noms) permettent aujourd'hui, non certes de la définir, mais de l'aborder, comme ensemble des imbrications de la nature et de la culture qui, en chaque groupe humain, à l'intérieur de déterminismes historiques géographiques, technologiques, mentaux — mais aussi contre eux — instituent des comportements, des manières collectives de penser, de sentir, d'organiser, de se dire et de dire le monde.

C'est à cette idée de la civilisation que renvoient, dans leur ensemble, les points de vue présentés dans ce numéro des AMIS DE SEVRES. Elle donne son sens à la réflexion sur un enseignement de civilisation à laquelle chacun contribue ici à partir de son expérience propre, dans les différentes situations que présentent enfants de migrants scolarisés en France, étudiants étrangers à Paris, élèves français, ou adultes en formation continue, publics de l'enseignement du français langue étrangère.

Etant, de diverses façons, professeurs de français, c'est de civilisation française que nous parlerons. Mais avec une visée plus générale. Il ne s'agit aucunement de donner ici les meilleurs moyens de diffuser une entité qui serait « la civilisation française » — entité d'ailleurs hypothétique, à moins qu'on ne la réduise au musée (si

riche soit-il) des gloires nationales, et à l'ensemble des stéréotypes connus sur le goût français, l'esprit cartésien, la faconde méridionale et la suprématie de Paris, capitale des arts.

Il s'agit de chercher comment on peut aider chaque étudiant à réduire, à travers un apprentissage de la langue restituée dans sa nature de pratique sociale, la marge d'incompréhension entre lui et ceux dont la langue et la culture sont différentes ; il s'agit de rendre possible un progrès modeste, en chacun, vers la reconnaissance de l'autre dans sa spécificité, c'est-à-dire vers une communication vraie entre les groupes humains. Cette reconnaissance passe par un retour sur soi, d'où l'importance, en ce domaine, de l'aspect contrastif des phénomènes. Pour comprendre les autres dans leur différence, il faut savoir qui l'on est vraiment, ce à quoi aide la connaissance qu'on prend des autres. C'est pourquoi les articles qui suivent ne lient pas l'enseignement de la civilisation à celui de la seule langue étrangère, domaine où elle est depuis longtemps implantée, encore qu'elle y évolue d'une façon que, les articles du « Français dans le Monde » ont rendu familière à des milliers de professeurs à travers le monde. Deux choses font peut-être aujourd'hui l'intérêt spécifique de cet ensemble. D'une part la civilisation n'y apparaît pas seulement comme support à l'enseignement d'une langue, mais comme impliquée dans cette langue même ; de l'autre, et justement pour cette raison, des professeurs de français en France y participent. Longtemps tenue chez nous hors de l'école — ainsi que le déplore à juste titre M. Poujoi — la civilisation française telle que nous l'avons plus haut définie, a pénétré en force dans nombre de classes secondaires en France, en même temps que les manifestations de ce que l'on pourrait appeler l'environnement culturel quotidien des Français, presse écrite et parlée, chanson, publicité, cinéma, et avec eux les problèmes du temps présent et tout ce que charrient ces moyens de communication de masse, si pertinemment appelés par Jean Collet « système nerveux du corps social ».

Lorsqu'une toute récente collection de grammaires pour le premier cycle propose aux élèves de 3^e des annonces publicitaires à décoder, que les Cahiers Pédagogiques publient leur n° 138, « Publicité et Pédagogie », que le congrès de l'A.F.E.F., en 1975, sous le thème : pouvoir, vouloir, savoir lire, consacre trois ateliers à la lecture de la presse, quatre à celle de diverses formes d'images et un aux signes dans la ville — sans exclure pour autant les textes littéraires et l'analyse sur enquêtes des rapports des jeunes avec les livres — lorsque le C.I.E.P. propose aux professeurs de français, sous le titre « Approche du langage politique » l'analyse des allocutions des trois principaux candidats à la présidence pendant la campagne de 1974, il faut s'apercevoir que quelque chose a changé dans

la conception qu'ont les professeurs de français et leurs élèves du champ de leurs activités.

Sans doute, ce qui les intéresse d'abord, ce sont les différentes réalisations du discours contemporain, étude d'autant plus légitime que les jeunes auxquels on la propose, masse de « consommateurs d'école parallèle » en sont les destinataires directs, sur qui s'exerce à plein la fonction conative du message. Il convient de les mettre en mesure de bien identifier l'émetteur, et, à travers le démontage de sa rhétorique, ses intentions et les implications de ce qu'il propose. Mais qui parle, à travers ces différents discours, sinon les instances agissantes de notre société ?

A travers la description d'une rhétorique publicitaire, c'est le fonctionnement d'un pouvoir innommé, l'action d'un diffuseur clandestin de modèles culturels qui sont saisis dans leur effort quotidien sur ceux là même qui, en l'analysant, passent au moins de l'état de destinataire aveugle à celui de récepteur informé. Ce que l'on étudie alors, c'est le système des signes sociaux dans lequel, bon gré, mal gré, nous nous exprimons : ce qui est mis à jour, ce sont des codes de comportement, des valeurs qui nous sont proposées, des mythes qui nous font agir, éléments fondamentaux de notre culture, surtout pour les jeunes, « extrodéterminés ». Le traitement d'une même nouvelle par plusieurs quotidiens, la répartition de l'information et du commentaire selon la nature du public du journal, la constitution d'un dossier de presse sur une question en débat, qui tracasse les Français — pollution, avortement, ou villes nouvelles — voilà « l'étude du milieu » de notre temps.

Nous voici donc tous, professeurs de langue maternelle et professeurs de langue étrangère, aux prises avec une réalité dont la complexité effraie et nous semble excéder de beaucoup nos moyens. Réellement, en matière de civilisation, une légitime défiance à l'égard des synthèses comme des vérités moyennes, nous laisserait bien démunis si nous n'étions justement professeurs de **langue**, en un temps où les apports de la sociolinguistique et ceux de la sémiologie éclairent de façon complémentaire l'articulation : langue/civilisation : « La civilisation française, écrit ici Louis Porcher, est dans la langue française et en même temps, celle-ci dans celle-là ». Et Jacques Cortes : « Langue et culture ne sont pas le moyen que la première nous donne d'accéder à la seconde, mais les deux faces dialectiques d'une seule et même réalité en perpétuel devenir ».

Vérité à plusieurs profondeurs, que l'on essaie ici, de diverses façons, de creuser. Un exemple, au niveau le plus patent, celui des faits : John, 8 ans, presque bilingue, transplanté un mardi dans une école française, ne saisit pas (bien qu'il comprenne chacun des

mots) pourquoi son voisin de table lui dit avec un large sourire : « Demain, c'est mercredi ». La connotation française du mercredi, d'ailleurs récente, lui manque. Très modeste illustration d'un des plus grands obstacles à la communication entre les groupes humains, dont l'article de Pierre Davoust donne maint exemple, dans un registre à la fois banal et essentiel parce qu'il va du détail des mœurs à l'outillage mental, aux catégories qui nous servent à penser le réel et que nous avons largement héritées de notre passé historique. Enseigner la civilisation dans la langue, c'est être attentif à reconnaître, aux réactions, aux incompréhensions de « l'autre » que les réalisations du langage manifestent les différents codes que nous avons cessé de percevoir comme tels parce que nous les avons tellement intériorisés qu'ils sont devenus pour nous la nature même. Mais pas pour les autres, qui vivent le même phénomène avec les leurs.

Ces autres ne sont pas nécessairement des étrangers. Nombre d'enfants, qui ne sont pas tous fils de migrants, nombre d'adolescents français, trouvent à l'école, au C.E.T. une langue des textes, une langue du maître, chargée de connotations qui pour eux son muettes, d'implicites qu'ils ne soupçonnent pas, une culture constituée, qui ignore la leur propre, et leur semble souvent lui dénier toute légitimité, les refuser, eux, dans leurs habitudes, dans leur milieu familial. Enseigner la langue dans la civilisation, c'est prendre acte de ces différences, reconnaître que la langue est une pratique sociale, que l'énoncé n'est pas plus neutre que ne le sont destinataire et destinataire, qu'à travers sa production tout un ensemble socioculturel se manifeste, un rapport d'égalité ou d'inégalité s'établit, un système de signalisation sociale fonctionne. C'est dire assez pour montrer comment un enseignement lucide de la langue nous porte au cœur des réalités culturelles, en ce qu'elles ont de plus interne, de moins avoué, et par là justement, si l'on n'y prend garde, de plus irréductible, d'un groupe à l'autre.

Certes, nul ne songe à minimiser l'importance, pour l'approche d'une civilisation, des sciences économiques, de l'histoire, de la démographie, du droit, bref de toutes les disciplines qui peuvent éclairer, par une information sur les réalités qui en constituent le substrat, les comportements, les attitudes, les habitudes, les productions d'un groupe humain, non plus que de tous les matériaux qui les manifestent et permettent d'en prendre connaissance. Bref, l'approche sociologique, l'approche anthropologique des faits de civilisation. A Sèvres même, ce sont des Commissions interdisciplinaires avec des professeurs de toutes ces spécialités, aussi bien qu'avec des professeurs de langue et des techniciens de la documentation, qui ont défini le champ que devrait couvrir le SODEC (Service d'Orientation et de Documentation pour l'Enseignement de

la Civilisation) pour répondre à des demandes de plus en plus nombreuses concernant des documents d'actualité sur la France, qui ont établi les besoins des publics, les sources documentaires. Depuis 1974, ce service dépouille la presse quotidienne, nationale et régionale, des hebdomadaires, des mensuels, qu'il classe sous 150 mots clés, regroupés en rubriques telles : Agriculture - Femme - Pollution - etc... et met à la disposition d'utilisateurs français et étrangers, visiteurs ou correspondants, chercheurs, professeurs, étudiants, assistants de français un matériau constamment enrichi et renouvelé.

En ce qui concerne les documents audio-visuels, les interrogations d'Aimé Janicot, tout en traçant d'utiles pistes d'inquiétude, ne remettent pas en question leur éminente utilité. La « documentation », par tous les supports, à tous les niveaux, est d'autant plus indispensable qu'il n'apparaît plus aujourd'hui légitime de généraliser en matière de civilisation. La diversité des sous-groupes à l'intérieur d'une même culture, mieux perceptible du fait du surcroît d'information, la rapidité des évolutions, les remous et les réactions qu'elles entraînent (il n'est que de saisir, à travers les seuls documents publicitaires de l'année 1975, les contradictions des images de la femme en France, selon les publics), l'interférence des classes d'âge avec les catégories socio-culturelles, tout incite à diversifier les documents, à rechercher, à côté des monographies, synthèses ou manuels, le témoignage authentique brut, ouvert, problématique

Mais ce document, qu'il soit textuel, verbal ou iconique, article découpé dans un journal, enquête enregistrée au magnétophone, photo d'une affiche, dessin humoristique, encore faut-il le décoder, faire, comme l'écrit ici Francis Debyser, la lecture des civilisations. Or les professeurs de langue disposent pour cela de moyens efficaces. Dans notre civilisation du discours, où tout est médiatisé, codé, où le moindre objet « signifie », le traitement linguistique des documents, dont Janine Dreher donne ici un exemple, est une démarche pertinente et sûre.

L'approche sémiologique, qu'analyse Francis Debyser est aussi de notre compétence. Avec toutes les prudences qui s'imposent, dans le cadre modeste que posent les limites du document, dont les repères (date, support, contexte, émetteur, destinataire, etc...) doivent toujours être absolument précis, elle permet à des adolescents de saisir, par delà les valeurs théoriques d'un groupe humain, certains des codes réels qui régissent les comportements, certains des modèles, parfois des mythes actifs dans l'imaginaire d'une collectivité.

Il n'y a donc pas de spécialiste en enseignement de la civilisation, mais une convergence nécessaire d'approches parmi lesquelles celle des professeurs de langue a sa place spécifique. On peut s'interroger, comme plusieurs le font ici même, sur l'objet d'étude le mieux approprié à tel ou tel groupe, selon les rapports entre sa propre culture et la civilisation française. Mais l'unanimité se fait sur un point essentiel : la didactique, en matière de civilisation, ne saurait être que celle des méthodes actives. Dans un champ aussi vaste, aussi mêlé d'implications diverses, aussi nécessairement ouvert à la comparaison, le seul point de vue opératoire est l'interrogation de celui qui découvre, et essaie de démêler les raisons des effets, avec des objectifs qui peuvent varier beaucoup selon les situations. Notre affaire est d'indiquer des sources, et de fournir des outils. Sous des plumes diverses revient le mot « étude du milieu » avec, pour les moins jeunes d'entre nous, tout ce qu'il évoque d'une trop brève période où l'école secondaire française s'était largement ouverte sur la vie, et se donnait comme objectif d'aider les enfants à se découvrir, à se construire, à travers la découverte active du monde dans lequel ils vivaient. Sans doute, dans une société qui s'est compliquée, fermée, durcie sous ses apparences faciles, l'étude d'un milieu très largement marqué par les media et l'image qu'ils donnent de la réalité sera-t-elle moins facile, moins tonique, plus critique qu'elle ne l'était en 1950. Pour la plupart de ceux qui ont participé à cette revue, il ne semble pas qu'elle soit moins indispensable pour une éducation à la lucidité, à l'ouverture, à la communication vraie.

Lucette CHAMBARD.

Civilisation Universelle ET Cultures Nationales

Sous ce titre¹ Paul Ricœur a établi une opposition qui se révèle féconde dans un domaine auquel, nous pouvons le présumer, le philosophe ne pensait guère : celui de l'enseignement. Plus précisément de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

DEUX FAÇONS DE TRAVERSER LE TEMPS

L'humanité, dit Ricœur, évolue selon deux tendances contradictoires.

D'une part une tendance à l'uniformisation qui fait que notre humanité « prise comme un unique corps » entre aujourd'hui dans une « unique civilisation² planétaire ».

Le fait décisif ici est le développement de la science et, conséquence, celui de la technique. L'une et l'autre ne sont ni européennes ni américaines ou chinoises, elles sont humaines, c'est-à-dire abstraites et rationnelles. « Dès qu'une invention est apparue en quelque point du monde, elle est promise à la diffusion universelle. Les révolutions techniques s'additionnent et, parce qu'elles s'additionnent, elles échappent au cloisonnement culturel. »

Le phénomène d'uniformisation, reste sensible, avec moins d'évidence, dans ce que Ricœur appelle une politique ou une économie rationnelle. Il y a, certes, de par le monde, des régimes politiques différents et, dans le domaine de l'économie, des oppositions massives, mais on ne peut pas ne pas être frappé par des similitudes

(1) Dans un article publié dans *Esprit* n° 10, octobre 1961 et repris dans *Histoire et vérité*, pp. 286-300, 3^e édition, 1964. Le Seuil.

(2) Les termes de *civilisation* et de *culture* sont source d'innombrables malentendus. Pour n'y pas ajouter, nous n'emploierons, ici, ces deux termes qu'avec le sens précis que leur donne Ricœur.

nées d'une unique expérience de l'humanité. Ainsi l'Etat moderne qui a, en tant qu'Etat, une structure universelle discernable, ou « les calculs de conjoncture, les techniques de régulation des marchés, les plans de prévision et de décision [qui] gardent quelque chose de comparable à travers l'opposition du capitalisme et du socialisme autoritaire ».

Enfin, et c'est l'aspect le plus concrètement sensible, un même genre de vie se répand sur toute la planète : dans le logement, dans le vêtement, dans les techniques de transport, de relations, de bien-être, de loisir, d'information, de culture élémentaire (ou culturel de consommation).

Et cependant, à l'opposé, on observe une tendance toute de fidélité à la **diversité**, au maintien d'une **diversité** originelle.

Car, souligne Ricœur, « le fait étrange, c'est qu'il y ait des cultures et non point une unique humanité... D'emblée, semble-t-il, l'homme est autre que l'homme ; la condition brisée des langues est le signe le plus visible de cette incohésion primitive. Voilà l'étonnant : l'humanité ne s'est pas constituée dans un seul style culturel, mais a « pris » dans des figures historiques cohérentes closes. »

Il existe donc des cultures diversifiées dont chacune est « un complexe de valeurs ou si l'on préfère d'évaluations ». Pour atteindre ce fonds de valeurs, il faut percer plusieurs enveloppes successives : à un niveau tout à fait superficiel, l'enveloppe de mœurs ; au-delà, celle des institutions traditionnelles ; plus profondément encore la couche d'images et de symboles qui constituent les représentations de base d'un peuple.

Mais ici, Ricœur rappelle qu'« une tradition culturelle ne reste vivante que si elle se recrée sans cesse ». Au-delà donc de la dernière enveloppe, il doit y avoir du moins peut-on le souhaiter — un noyau créateur. « Un écrivain, un penseur, un sage, un spirituel, doit se lever pour relancer la culture et la risquer à nouveau dans une aventure et un risque total ».

Ainsi y a-t-il pour l'humanité « deux façons de traverser le temps : la civilisation développe un certain sens du temps qui est à base d'accumulation et de progrès tandis que la façon dont un peuple développe sa culture repose sur une loi de fidélité et de création. »

Une opposition semblable et dérivée peut être discernée aujourd'hui dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde entre deux approches que nous qualifierons ici, par commodité, de « culturaliste » et d'« universaliste ».

APPROCHE CULTURALISTE OU UNIVERSALISTE

L'approche « culturaliste » est la plus ancienne. Ce que, pendant des siècles, nombre d'étrangers, et ceux qui leur donnaient enseignement, ont cherché et continuent à chercher, à travers l'étude du français, c'était, et c'est encore, la compréhension des modes particuliers d'existence d'un peuple, de son originalité culturelle, de son « complexe de valeurs ».

Certes les motivations ou les techniques pédagogiques ont varié. Jusqu'au début de ce siècle, ce que l'on n'appelait pas, ou pas encore, l'étude de la civilisation française, était la recherche d'un modèle à imiter ; et ce n'est pas seulement en Espagne ou en Amérique latine que l'on a connu les « afrancesados » ou « francisés », les uns assez heureusement assimilés, les autres ridicules comme le héros de **Los Transplantados**, roman du Balzac chilien Alberto Blest Gana. Le temps a passé, et si l'intérêt pour la culture française se maintient, ce n'est plus, ou plus guère, pour y trouver des modèles mais par une légitime curiosité pour des ensembles culturels parmi les plus riches de l'humanité d'aujourd'hui. Par volonté de se dépayser et parce que « l'homme est autre que l'homme ».

Autre évolution, celle des médiateurs. Pendant des siècles l'étranger qui ne pouvait s'offrir un séjour en France a cherché, une fois l'apprentissage de la langue terminé, dans la littérature, surtout romanesque, les clés de cette culture française qui le fascinait. On en retrouve la trace dans nombre de programmes d'étude du français datés de la première moitié de ce siècle. Le vent a tourné. On a fait ensuite appel aux méthodes des sciences humaines. L'histoire a eu son heure d'importance ; aujourd'hui c'est plutôt la sociologie, l'anthropologie ou la sémiologie. L'éventail des documents, pareillement, s'est élargi : à la place ou à côté du texte littéraire, l'extrait de presse, la bande dessinée, la chanson, le dessin humoristique sont devenus banaux dans un dossier de langue/civilisation.

Au-delà de ces variantes chronologiques, ce qu'il importe de retenir c'est :

— d'une part qu'a toujours été manifestée, plus ou moins implicitement, la relation entre l'étude de la langue (le français

en l'occurrence) et l'étude de la culture (ou aujourd'hui des cultures) liée(s) à cette langue.

— d'autre part que cette étude de la culture est, et reste, une des motivations importantes, parfois la principale, pour l'étudiant qui apprend le français. Ceci plus nettement dans les nations qui sont à la pointe de ce que Ricoeur appelle « la civilisation universelle », sans doute parce que leurs étudiants, plus que d'autres, sont sensibles à l'uniformisation de la planète et pressés de trouver s'ils le peuvent encore, quelque dépaysement.

Dans le même temps, en apparence, paradoxalement, des enseignants non moins soucieux de la diffusion du français, n'acceptent plus de lier son apprentissage à l'étude de la culture française et préconisent une approche que nous avons qualifiée d'« universaliste ». En Tunisie explique Gérard Vigner¹ mais son analyse reste valable, avec des nuances, pour l'ensemble du Maghreb, pour une grande partie des pays francophones d'Afrique noire et pour d'autres pays du Tiers Monde — une nouvelle définition du contenu culturel est nécessaire. « Dans l'état actuel de la situation en Tunisie, l'apprentissage du français ne correspond pas à un désir de connaître la France et rien que la France, ce qui n'est pas exclu pour autant, mais à la volonté de rester en contact avec un type de civilisation qui pourra s'appeler soit civilisation occidentale, civilisation industrielle ou civilisation moderne, aucun de ces termes n'étant à lui tout seul pleinement satisfaisant. » L'adjectif « universelle » proposé par Ricoeur ne satisferait peut-être pas Vigner mais, ce qui importe, c'est de relever ici une coïncidence indiscutable sur le contenu.

Dans le même article, Gérard Vigner précise « qu'il ne s'agit pas d'étudier le monde moderne en soi, d'en entreprendre une description fermée, mais d'étudier les rapports qui peuvent lier une société traditionnelle encore vivace à une société moderne dont les manifestations se font chaque jour plus impérieuses ».

A l'élève tunisien, situé à la rencontre de deux mondes, on proposera des thèmes tels que : les modes de vie, la ville et les problèmes de l'habitat, les moyens d'information, les loisirs, les rites et les croyances (en 4^e année d'études secondaires) ; l'industrialisation et ses conséquences, la femme et sa condition, les rapports entre générations, les mass-média (en 5^e année) ; le Tiers

(1) VIGNER Gérard. L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel, dans le Français dans le Monde, n° 106, pp. 25-37, juillet - août 1974.

Monde, le racisme, la guerre, les Hommes et la liberté (en 6^e année).

Ainsi, dans une vaste partie du monde, la langue française aujourd'hui est-elle enseignée et apprise parce qu'elle est l'une parmi les grandes langues vivantes qui permette l'acquisition des techniques modernes. On ne méconnaît pas qu'elle soit aussi le miroir d'une culture nationale (la nôtre) mais ce n'est pas une priorité. Il faut d'abord apprendre le français en tant que langage de la civilisation universelle.

UNE SYNTHÈSE ?

A ce point de notre réflexion, on peut douter. N'est-il pas légitime de nous interroger sur la valeur de l'opposition proposée par Ricœur ou suggérée par la co-existence de deux types d'enseignement du français ? Ne sommes-nous pas tous, citoyens de nations anciennes et hautement industrialisées ou citoyens de nations récemment indépendantes et en voie de développement, confrontés à cette inévitable contradiction entre la civilisation universelle et notre propre culture ? Et dès lors n'est-il pas souhaitable de concevoir un enseignement qui témoignerait de cette contradiction plutôt que de l'ignorer ? Ne peut-on se proposer comme objectif de montrer comment, dans une situation socio-économique commune à plusieurs pays, s'introduisent des variations nationales qui ne peuvent s'expliquer que par l'existence d'une culture originale et vivace ? Et Vigner, lui-même, ne suggère-t-il pas la recherche difficile d'une relation entre la civilisation universelle et la culture traditionnelle tunisienne en évolution ?

Notre propos n'est pas de mettre en question l'opposition philosophique analysée par Ricœur. Nous nous limiterons à la seule opposition entre approche culturaliste et approche universaliste pour affirmer qu'elle n'est pas une vue de l'esprit mais une réalité vérifiable, une réponse à des besoins différents lucidement exprimés. Elle est d'abord un fait. Au-delà, au niveau de la réflexion, trois autres arguments méritent considération.

1 - L'étude d'un thème (si l'on accepte ce terme) de civilisation selon une double approche « culturaliste » et « universaliste » n'oblige-t-elle pas l'enseignant à l'élaboration d'un trop volumineux dossier documentaire et l'étudiant à une quête « multiméthodes » dont on peut craindre que la durée et la complexité lasseront sa patience ? Ne risque-t-on pas, par surabondance, d'aboutir à un enseignement touche-à-tout, puisque « tout est civilisation » ? Et qui

nierait qu'en ce type d'enseignement un syncrétisme douteux s'est trop souvent substituée à un véritable esprit de synthèse?

L'approche « culturaliste » et l'approche « universaliste » n'impliquent-elles pas deux usages de la langue différents (mais d'importance égale)? Seconde raison, donc, de bien les distinguer.

Dans l'approche « culturaliste » c'est une langue riche en explicités, en connotations qui sera le support le plus fructueux. D'où, par exemple, le recours justifié au texte littéraire qui est le meilleur véhicule des valeurs connotées. Dans l'approche universaliste, c'est au contraire une langue outil plus abstraite, plus objective, qui sera choisie de préférence. Ou, dit en d'autres termes, à l'approche universaliste correspondrait plutôt la communication scientifique; à l'approche culturaliste plutôt la communication poétique, la communication usuelle n'étant particulière ni à l'une, ni à l'autre, mais aux deux.

Il semble possible de dégager aussi deux orientations méthodologiques différentes: l'une, tournée vers l'analyse de documents concrets, de témoignages vécus, davantage inspirée par les méthodes de la sémiologie, de l'analyse de cas ou de rôles, l'autre qui s'inspirerait de préférence des méthodes de sciences telles que la sociologie, la géographie humaine ou l'économie et qui ferait place à l'étude de statistiques, de documents abstraits, etc.

Sur le plan philosophique comme sur le plan pédagogique, nous avons donc cru pouvoir distinguer deux objectifs et deux contenus distincts dans l'enseignement du français, hors de France. Dans l'immédiat, et à court terme, cette opposition a comme conséquence deux géographies et deux politiques de la diffusion du français: à plus long terme en sera-t-il de même? Deux questions se posent.

L'une porte sur l'avenir de la langue française. Cette dernière est l'une des grandes langues, qui sont à la fois élément et miroir d'une culture et langage de la civilisation universelle. D'où sa double fonction, son double usage, sa double géographie. Qu'en adviendra-t-il? N'est-il pas idéalement souhaitable que le plus grand nombre possible de langues actuellement parlées dans le monde soient à la fois langue de culture et langue de civilisation? Et si, au rebours et par le fait de ce processus d'unification relevé par Ricoeur, il ne devait en rester qu'une, le français conservera-t-il encore quelque chance d'être cette langue unique de la modernité?

L'autre question porte sûr l'avenir de la culture française et donc indirectement sur l'avenir de la langue comme moyen d'expression privilégié de cette culture. Deux réflexions récentes : de Jean Carduner « Depuis vingt ans, la France essaie de rattraper l'Amérique et, au fur et à mesure qu'elle la rattrape, les Américains s'intéressent de moins en moins à la France, au contraire. » Et de Laurence Wylie¹ « Si la France ressemble de plus en plus aux Etats-Unis, pourquoi aller en France ? » Certes ces propos sont un peu rapides et il convient de les considérer moins comme des affirmations que comme l'expression d'une inquiétude. Mais enfin, sous l'influence de la « civilisation universelle » n'y a-t-il pas pour la France — et pour beaucoup d'autres pays ! — le risque de devenir « un pays plus terne et, au fond, moins français² ».

C'est dans la mesure où la culture française (et les cultures dites francophones) seront créatrices ; dans la mesure où il ne faudra pas remuer une immense meule de foin sémiologique pour découvrir une éventuelle épingle culturelle que l'étude de la culture française restera à la fois motivation et aboutissement de l'étude du français.

André REBOULLET

(1) Aux journées d'études sur la diffusion de la langue française aux Etats-Unis (publication de l'Association linguistique franco européenne, Paris, 1974).

(2) ARDAGH John - *La France vue par un Anglais*, p. 24. Paris, Robert Laffont, 1968.

Civilisation Lointaine et Civilisation Proche

Notre enseignement est atteint de presbytie. Il ne voit bien que de loin et de haut. Il affectionne les panoramas d'ensemble, les vues cavalières, les généralités, les grandes synthèses, les vastes perspectives, les aperçus cosmiques. Or cet enseignement s'adresse à de jeunes myopes, dont on dit quelquefois qu'ils ne voient pas plus loin que le bout de leur nez, parce qu'ils ont peine à dépasser la grisaille des murs de l'école et la banalité de l'existence quotidienne : des jeunes qui osent s'intéresser plus à la mouche qui vole au-dessus de leur tête ou au moineau qui vient picorer sur le bord de la fenêtre de la classe qu'aux doctes propos de l'enseignant sur la gravitation universelle ou les complications psychologiques des personnages raciniens. De tous nos enseignements, celui de la civilisation ou des civilisations est peut-être le plus presbyte. Quelques photographies de monuments, d'artistes ou d'œuvres d'art dans les chapitres fourre-tout des manuels de littérature ou d'histoire compensent mal l'encyclopédisme abstrait de ces grandes fresques consacrées à l'évocation de civilisations éloignées de nous par le temps ou l'espace.

Or l'enseignement des langues vivantes a imposé une approche radicalement différente des réalités de civilisation. En effet, le linguiste, chargé d'élever des débutants depuis le degré zéro de la connaissance d'une langue étrangère jusqu'à un niveau convenable de communication dans tous les domaines, passe obligatoirement par la découverte des objets et des gestes de la quotidienneté, parcourt le cycle de la socialisation des jeunes au sein de la famille et de l'école, aborde un par un tous les problèmes économiques, sociologiques et politiques posés par la vie des étrangers dont on apprend la langue, avant d'approcher l'étude de la culture étrangère sous ses aspects littéraires, artistiques ou philosophiques. Ainsi, avant de lire Shakespeare, Goethe, Dante ou Cervantès, l'élève doit d'abord devenir un petit anglais, un petit allemand, un petit italien ou un petit espagnol. Tout en jouant avec les mots, il grandit avec lui en famille, entre à l'école, découvre la ville, le village ou le quartier. A mesure qu'il sait mieux nommer les choses et les actions, on démonte pour lui les ressorts de

l'organisation sociale, sans lui en cacher les dysfonctions ou les conflits, et l'on débouche sur une analyse critique du système politique et culturel dans lequel vivent ces gens, situés à des centaines de kilomètres, dont on étudie la langue.

Lorsque les élèves étrangers apprennent le français, ils procèdent exactement de la même façon et découvrent simultanément notre langue et notre civilisation. Dans toutes les classes de français du monde, on regarde déjeuner la famille Dupont, on suit le petit Pierre ou la petite Marie Dupont à l'école et au lycée, on regarde travailler les Français aux champs ou à l'usine, on s'initie aux structures sociales et aux mystères de la politique dans notre pays avant de se plonger dans la lecture de nos grands auteurs. Tous les enseignants français devraient lire quelques-uns de ces manuels et constater la hardiesse avec laquelle y sont abordés certains des problèmes les plus brûlants de notre actualité. Ils n'ont d'ailleurs pour s'en convaincre qu'à parcourir la collection du **Français dans le monde**, conçu à l'intention des enseignants étrangers du français. Lorsqu'on travaille « à l'exportation » on peut tout dire, ouvrir avec impartialité n'importe quel dossier, aborder sans crainte de choquer tous les sujets « tabou ».

Constatons donc cette évidence : les élèves brésiliens, japonais, suédois, anglais ou américains qui étudient notre langue peuvent, **parce qu'ils sont loin, étudier de près** les réalités de notre civilisation. De même, nos élèves français ont accès direct à l'intimité des civilisations étrangères. L'apprentissage de l'anglais justifie le « close up » sur le breakfast de Johnny, comme celui de l'allemand autorise le « zoom » sur la vie quotidienne d'Hermaïjn et celui du russe un « traveling » sur les mille et une occupations de Natacha. Et pourtant il ne serait pas convenable pour un enseignant de comparer les loisirs de l'élève Durand (fils du P.D.G. de la Maison Durand & Co) et ceux de son camarade Dupont dont le papa est au chômage ; ou encore la vie de famille de Chantal, fille unique et héritière, avec celle de Monique dont le père a plaqué la mère avec quatre enfants ; ou encore le petit déjeuner de Fatima avec celui de Jean-Maurice, fils du restaurateur local. Les enseignants français dissertent sans complexe sur les inégalités sociales en Angleterre ou la question noire aux Etats-Unis, mais la question des ouvriers émigrés en France ne peut être abordée sans risques. Ce qu'il est tout à fait pédagogique d'observer en direct, grâce à la caméra télescopique, dans un pays lointain, ne peut pas se regarder en face dans l'environnement proche. Ce qui peut se dire dans une langue étrangère devient choquant dans la langue maternelle. Les réalités d'ailleurs sont plus faciles à enseigner que les réalités d'ici.

Ce n'est pas aujourd'hui que les pédagogues ont érigé la

distanciation en système. Les maîtres médiévaux interdisaient à leurs élèves les chansons libertines en langue vulgaire mais ne voyaient pas malice à les initier à Horace, Virgile ou Ovide où les grâces profanes étaient drapées de latin. Même les austères Jansénistes aidaient le jeune Racine à découvrir la passion « en grec » dans Sophocle et Euripide. Encore de nos jours, de vertueux pédagogues se soucient peu de troubler les âmes adolescentes en leur révélant les passions tumultueuses d'Hermione ou de Phèdre. Mais ils n'envisageraient pas sans frémir la lecture en classe des aventures d'une notabilité, relatées par le journal local, même si celles-ci étaient loin d'être aussi scandaleuses que celles des héroïnes raciniennes.

Il est possible qu'aucun enseignement ne soit concevable sans un certain dépaysement : d'abord, à cause des élèves qui ont besoin d'une approche progressive des réalités immédiates ; mais aussi avouons-le, à cause des maîtres qui préfèrent fonder leur prestige et leur monopole sur les réalités lointaines, hors de portée de leurs élèves, que sur les réalités proches que tout le monde voit. C'est la raison majeure pour laquelle le quotidien et le milieu ne sont pas pour l'école. Mieux vaut balader les élèves à travers le monde, les siècles, les couches géologiques, les années-lumières ou l'univers abstrait qu'ont édifié les mathématiciens et les philosophes. Même lorsque l'enseignant condescend à se placer au niveau des banalités du monde d'aujourd'hui, il pare son discours des grâces ésotériques du métalangage propre à sa discipline. Un peu comme les parents qui font l'éducation sexuelle de leurs enfants à travers le langage des fleurs, des étamines et des pistils, les enseignants initient leurs élèves à leur univers proche à grands coups de théories sociologiques, économiques, scientifiques ou philosophiques. Autant employer l'artillerie lourde pour atteindre la mouche qui zigzague inlassablement au-dessus des têtes studieuses.

Presqu'inévitablement, un enseignement qui porte uniquement sur le lointain, devient un enseignement *alibi*, au sens latin comme au sens français du mot. Plonger ses élèves dans une actualité brûlante qui se situe *ailleurs* ou *autrefois* est un moyen commode pour l'enseignant de se donner bonne conscience. Etudier les états d'âme des Allemands avant, pendant et après le nazisme, décrire la misère des noirs aux Etats-Unis ou l'incapacité des pays du tiers-monde à se rendre maîtres de leur destin peuvent constituer des numéros de bravoure que les enseignants exécutent couramment sans la moindre inquiétude. De même, avec le recul du temps, il n'est pas de sujet que l'historien ne puisse aborder. Les inégalités sociales, les phénomènes d'oppression économique, les aspects les plus scandaleux de la politique sont des sujets qui peuvent être traités en classe, à condition toutefois de rester dans leur cadre lointain :

Calcutta ou Johannesburg, Harlem ou Rio de Janeiro, l'Empire de Rome ou celui des Aztèques.

Cette attitude a un résultat curieux. Tout d'abord, les élèves de notre enseignement secondaire entendent beaucoup plus souvent parler — tout au moins officiellement — de civilisations étrangères ou des grandes civilisations du passé que de la leur. En dépit des programmes d'éducation civique, ils en savent peut-être plus en fin de scolarité sur les institutions grecques, romaines, américaines, britanniques, allemandes et sur celles de l'ancienne monarchie française, que sur les institutions de la France d'aujourd'hui. La politique des partis en Angleterre, aux Etats-Unis, en Allemagne fédérale font partie d'un enseignement de la civilisation donné en particulier par les linguistes. Mais pour la politique des partis en France, les élèves sont priés de se référer à leur journal habituel. Rien n'interdit à l'historien de disserter sur les controverses religieuses du XVI^e siècle ou au professeur d'anglais d'exposer les opinions de l'archevêque de Canterbury ou du Pasteur Martin Luther King. Mais la religion en France est un sujet tabou. La chanson moderne a droit de cité dans la classe d'anglais où l'on trouve des vertus pédagogiques aux Beatles ou à Bob Dylan. Mais Georges Brassens ou Jean Ferrat sont strictement réservés aux petits étrangers et leurs œuvres poétiques n'ont pas encore reçu l'estampille **ad usum Delphini** bien qu'elles chantent dans toutes les mémoires dans la mauvaise compagnie d'airs plus prosaïques.

Ainsi s'accroît sans cesse le clivage entre ce qui s'apprend à l'école : le lointain, et ce qui est abandonné au hasard des médias : le proche, l'actuel, le contemporain. Ce décalage affecte nos élèves de plusieurs manières. Beaucoup se résignent à n'entendre parler à l'école que d'un ailleurs plus ou moins abstrait, en rêvant à l'examen final qui leur permettra de tirer un trait définitif sur cette culture morte. Quelques-uns partent, en francs-tireurs, à la découverte de l'environnement proche qu'on leur cache ou des formes contemporaines d'art et de littérature qui en sont l'expression. Ceux qui perçoivent le mieux les messages venus de mondes lointains et retransmis par leurs maîtres les appliquent spontanément et sans contrôle au monde d'aujourd'hui, les radicalisent et les transforment en positions personnelles sans nuances sur le plan social et politique. D'autres enfin en alimentent un scepticisme profond, un désintérêt complet pour le monde où ils vivent comme pour les notions scolaires : ils se marginalisent. Alors les pédagogues se lamentent et invectivent contre ces jeunes qui ne savent pas ce qu'ils veulent, alors même que rien n'a été tenté pour leur permettre de vouloir quelque chose. Touchés eux-mêmes par une vague de nihilisme à laquelle ils ont quelque peu contribué, certains maîtres se prennent à rêver, avec Ilich, d'un monde sans école.

Ce n'est certainement pas l'effet du hasard que les spectres jumeaux de la mort de l'école et de la mort des civilisations soient si souvent associés. Les deux crises sont liées sans qu'on puisse dire exactement laquelle des deux entraîne l'autre. Il faut simplement accepter l'idée de mettre « en phase » ces deux crises. Nous ne pouvons exclure de l'école les grandes obsessions de notre temps : le cycle production-consommation, l'option dirigisme-libéralisme, l'affrontement socialisme-capitalisme, l'alternative pollution-sauvegarde de la nature, les attitudes fondamentales devant la vie, la sexualité, la mort. Ces thèmes envahissent les media et nos élèves ne se satisfont guère de nous les voir aborder dans l'abstrait ou en les reléguant dans des contrées éloignées de nous par le temps ou l'espace. Ils attendent de nous, sinon des réponses, du moins une information applicable **hic et nunc**. Lors même que nous invoquerions la neutralité scolaire pour ne pas prendre parti, ils pourraient fort justement nous reprocher de prendre implicitement parti, par notre abstention, pour le statu quo.

A partir de telles prémisses, il arrive à de jeunes maîtres de pratiquer non sans témérité un enseignement engagé qui présente à la fois les problèmes et les solutions. Bravant les parents d'élèves et l'inspection générale, ils font passer sans transitions leurs classes à l'étude de documents attentatoires à l'ordre établi en matière de politique, d'économie ou de morale. On peut se demander si ces tentatives ne contribuent pas, par le scandale qu'elles provoquent parfois, à renforcer le statu quo qu'elles prétendent mettre en cause. Une approche authentiquement et sagement révolutionnaire en éducation consiste à poser les questions sans fournir de réponses toutes faites, mais aussi sans esquiver les sujets tabous. Convier les élèves à préparer un dossier sur la protection de la nature à l'aide d'extraits de la presse nationale et internationale, c'est bien. Mais refuser de poser le problème à l'intérieur des limites du canton, parce qu'une querelle oppose les habitants du lieu à des promoteurs immobiliers, c'est enseigner une civilisation alibi. Dissserter sereinement sur les inégalités socio-économiques tant qu'elles sévissent en Inde, en Italie ou en Angleterre, mais laisser les élèves sur leur faim lorsqu'on aborde l'étude de la géographie économique de la France ou de la région, c'est aussi trahir un peu la mission éducatrice de l'école. Démonter le mécanisme des trusts et des sociétés multinationales aux Etats-Unis en feignant d'ignorer la lutte à mort qui se déroule dans le quartier entre supermarchés et épiceries du coin c'est encore une façon de fuir le réel et le concret. L'enseignement de la civilisation débouche inévitablement sur ce que l'apôtre de l'alphabétisation Paolo Freire appelle, d'un mot un peu barbare, la « conscientisation ».

La méthode que nous préconisons est celle du va-et-vient per-

manent entre les enseignements inséparables de la civilisation lointaine et de la civilisation proche. La découverte des milieux étrangers ou historiques doit aller de pair avec celle du milieu dans lequel vivent les élèves. Ces deux explorations, coordonnées et simultanées, ont pour premier avantage de modifier le caractère artificiel et stéréotypé de la présentation classique des civilisations étrangères. Nos manuels regorgent de documents et de photographies de la famille allemande typique, d'écoliers britanniques représentatifs, de businessmen américains modèle standard, de paysans grecs caractéristiques, de bidonvilles sud-américains pittoresques et d'inévitables petits Africains affamés. Tout se passe comme si nous formions à l'école de futurs touristes, prêts à s'élancer vers l'étranger pour y vérifier la présence de clichés préalablement acquis, au lieu de les préparer à la rencontre sur des bases plus authentiques des civilisations étrangères. Comment nous étonner dans ces conditions de voir chaque été partir loin de nos frontières des hordes d'élèves et d'anciens élèves, armés d'appareils photographiques, avec pour seul souci de se constituer d'interminables collections de photographies de toutes les banalités pour agence de voyage et de véhiculer à travers le monde leurs préjugés. Apprendre à voir, apprendre à saisir les images, apprendre à communiquer, en un mot apprendre à lire le Grand Livre du Monde, tel est le service que nous pouvons rendre à ceux de nos élèves qui dès quinze ans se lancent dans des équipées rocambolesques à pied, en vélo, en moto ou en voiture-stop, du Cap Nord au Cap Matapan et d'Helsinki à Gibraltar et qui rêvent de safaris en jeeps ou de croisières en « quatre-vingts » qui les mèneront aux extrémités de la terre. Pour décrypter les civilisations étrangères, nos élèves doivent d'abord apprendre à déchiffrer la leur. L'étude du milieu proche leur permettra d'échapper au provincialisme intellectuel qui risque de tenir à jamais en échec leur profond désir de cosmopolitisme. Ils ne rapporteront pas seulement de leurs errances des impressions fugaces et kaléidoscopiques, s'ils ont appris les techniques de l'enquête, conduite individuellement ou en équipe. Surtout, pour eux, le Grand Livre du Monde ne constituera pas seulement un beau livre d'images tantôt paradisiaques et tantôt cruelles, un musée imaginaire, qu'on doit accepter tel quel, mais un livre dont l'humanité doit avec leur aide réécrire sans cesse les pages les plus tristes ou les plus scandaleuses. Le second avantage que l'enseignement peut tirer de la confrontation des civilisations proche et lointaine est une approche progressive des sujets généralement considérés comme tabous parce que trop immédiats. Puisque l'on peut aborder un problème de façon d'autant plus minutieuse et décontractée qu'il est éloigné, pourquoi ne pas commencer par l'étudier d'abord dans le contexte rassurant du passé ou de l'étranger ? Que l'œil de la caméra se concentre d'abord, si l'on veut, sur les bidonvilles d'outre-mer avant de se rapprocher sur celui qu'on peut visiter à cinq mètres du lycée. Que l'on parle d'abord de la politique aux

Etats-Unis ou en URSS avant de décrire la politique des partis en France ou même d'aborder l'étude d'une élection locale. Ce processus est de nature à désamorcer les questions en apparence les plus explosives. Il apprivoise un certain vocabulaire. Il gomme peu à peu cette peur des mots dont inévitablement les enfants ont hérité de leurs parents. Il y a beaucoup de chances que des élèves qui auront appris à reconstituer entre eux un débat aux Communes entre conservateurs et travaillistes soient mieux préparés dans un second temps à se livrer au même exercice dans le contexte de la politique française. Ainsi ils apprendront à s'écouter les uns les autres, à dominer les problèmes, à perdre leur agressivité, au lieu d'en rester aux affirmations péremptoires ou aux affrontements stériles.

L'illustration la plus frappante de cette méthode au sein de nos établissements du second degré pourrait être ce personnage énigmatique et souvent méconnu qu'on appelle l'assistant de langues vivantes. Avec lui, l'étranger est dans l'école, l'étranger est dans la ville. C'est sous sa direction que paradoxalement les élèves feront leurs meilleurs études de milieu parce que son œil voit ce que des yeux français ne voient plus à force d'habitude, parce qu'il compare les réalités de notre civilisation avec celles de la sienne, parce qu'il est choqué de ce à quoi nous sommes devenus aveugles à force de myopie : l'urinoir vétuste qui trône au milieu de la cour de récréation ou le mendiant répugnant qui tend la main sous le porche roman de la splendide église locale. C'est aussi l'assistant, catalyseur par excellence, qui présidera à des discussions, subtilement filtrées par l'emploi d'une langue étrangère, sur des sujets si brûlants qu'aucun maître n'aurait pu envisager de les aborder. Tel est le véritable emploi de l'assistant que tant d'enseignants s'acharnent à transformer en « petit professeur » alors que son véritable rôle est celui de témoin de sa civilisation et de questionneur inlassable et souvent inassouvi de la nôtre. Il y a aussi un rôle à jouer par ces élèves venus de l'étranger dans nos lycées, enfants d'étrangers ou de familles françaises temporairement exilées, qui écoutent médusés le professeur faire sa leçon sur le pays où ils ont vécu, sans qu'une allusion ou un clin d'œil de connivence viennent indiquer que le train ordinaire de la classe puisse être dérangé par la présence d'un témoin direct. Il y a encore un rôle à jouer par ces étrangers présents dans nos villes, nos usines, nos universités que nos élèves apprennent à croiser sans les voir dans les rues, les magasins et les moyens de transport. Même s'il était prouvé qu'on ne puisse pas parler avec ces gens-là ou qu'on ne doive avoir avec eux aucune relation, l'enseignant n'aurait garde, au cours de sa leçon sur la société en Inde, d'omettre cet exemple tout proche pour expliquer que la notion d'« intouchable » ne nous est pas au fond si lointaine.

Enseigner la civilisation, la proche et la lointaine, n'exige aucun programme spécial décrit par circulaire, n'impose ni la création d'une discipline nouvelle ni l'installation de crédits supplémentaires. Il s'agit de la part des enseignants d'une attitude d'esprit à observer dans leur approche des disciplines traditionnelles, tout particulièrement les langues vivantes, l'histoire, la géographie, la philosophie et les sciences économiques au cours du second cycle. Mais cette optique affecte aussi l'instruction civique, « cette discipline redoutable et ambiguë » comme l'appelait récemment Robert Mandra dans un dossier de l'Education. Replacée dans une perspective de civilisation, la formation des citoyens ne doit plus constituer un enseignement normatif des institutions existantes considérées comme un catéchisme et séparées de leur contexte historique, économique, social et culturel. Elle devient réflexion et mise en question permanentes par le jeu de la comparaison avec les autres institutions qui existent ou ont existé de par le monde. Elle devient préparation critique des futurs citoyens à voir dans les institutions de simples techniques perpétuellement adaptables par l'homme afin d'améliorer sa condition sur terre. Progressivement introduite dans une optique de relativité, la politique sera dédramatisée au lieu d'être présentée comme un système n'offrant d'alternative qu'entre le statu quo et l'apocalypse. Enseigner l'ordre établi et les valeurs dites éternelles sans référence à ce qui fut jadis, à ce qui est ailleurs, ni à ce qui **pourrait être** demain, c'est condamner l'instruction civique à demeurer à jamais hypocrisie, escroquerie ou bourrage de crâne. Que le maître aide donc l'élève à chausser les lunettes à double foyer qui lui permettront de confronter, sans passion excessive, la civilisation d'ici avec celles d'ailleurs, d'autrefois et de demain.

Jacques POUJOL

LECTURE DES CIVILISATIONS

Il n'est pas nécessaire de revenir encore une fois sur l'historique des concepts de culture ou de civilisation qui répondent le mieux aux attentes des étudiants et des professeurs pour qui la connaissance et la compréhension de la France contemporaine est un objet d'étude légitime et motivant¹ ; on admettra en effet ici que les propositions de l'anthropologie culturelle semblent, mieux que les définitions de la tradition humaniste et littéraire, rendre compte de l'unité et de la variété des faits, des objets, des relations et des représentations susceptibles d'intéresser un public curieux des réalités vivantes du pays dont il étudie la langue.

Rappelons quelques-unes de ces définitions,

celle de Kluckhohn

« Par culture l'anthropologie désigne l'ensemble des modes de vie d'un peuple, l'héritage social que l'individu acquiert de son groupe. En d'autres mots, la culture est cette partie de son milieu que l'homme a lui-même créée »²

celle de Sapir

« La conception de la culture que nous cherchons à saisir se propose de comprendre, sous un seul mot, l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers »³

ou encore celle de Herskovits

(1) Ce débat et cet historique sont abondamment traités dans *l'Enseignement de la Civilisation Française*. Paris, Hachette, 1973.

(2) Clyde Kluckhohn. *Initiation à l'anthropologie*, Bruxelles, C. Dessart, 1968, p. 25.

(3) Edward Sapir. *Anthropologie*. Paris Editions de Minuit, 1967, tome 2, p. 137.

« On s'accorde généralement à dire que la culture... se manifeste dans des institutions, des formes de pensée et des objets matériels »¹

Si ces définitions sont convergentes et répondent bien à ce que notre intuition nous suggère comme des contenus, des faits ou des traits de civilisation, elles embarrassent toutefois l'enseignant par la richesse même, voire l'accumulation hétéroclite des objets qu'elles proposent à l'étude. Comment mettre au point une didactique d'approche cohérente d'un ensemble aussi disparate que l'« héritage », la tradition, les institutions, les mœurs, les usages, les modes de vie, les habitudes, les attitudes, la vie quotidienne, les comportements, les modes de pensée, les mentalités, les stéréotypes, les visions du monde, les représentations collectives, les mythes et mythologies, les idéologies, les productions intellectuelles et artistiques, les formes, les objets, la technologie d'un peuple ?

En d'autres termes, la solution dite anthropologique du problème de l'enseignement de la civilisation n'est-elle pas une pure utopie, dans la mesure où le champ que se donne l'anthropologie au lieu de délimiter et de circonscrire les réalités culturelles les accueille en vrac dans leur complexité et leur diversité au point que nous ne sommes pas plus avancés qu'avant pour répondre à la question que choisir et comment présenter ce que nous choisissons comme significatif de la France contemporaine : les institutions de la 5^e république, la vie syndicale en France, l'almanach Vermot, le tour de France, les petites annonces du Chasseur Français, le tiercé, la publicité, la presse et comment ordonner ce matériel dans une présentation.

Nous proposerons ici d'une part des principes qui nous aideront quelque peu à ordonner la matière à étudier et à mieux concevoir la manière de l'approcher, et d'autre part des méthodes de travail qui, en fonction des approches retenues, nous semblent les plus aptes à aider l'étudiant à faire son chemin lui-même dans la découverte de la France et des Français.

1 - PRINCIPES D'APPROCHE

On admettra que toute question de civilisation (ex. : le sport, les jeunes, l'école, le travail, la famille en France, etc...) relève de trois types d'approche, l'approche sociologique, l'approche anthropologique et l'approche sémiologique.

a) **L'approche sociologique** traitera la question étudiée comme un phénomène social et dans ses relations à l'ensemble de la société

(1) M.-J. Herskovits. Les bases de l'anthropologie culturelle, Paris, Payot, 1967,

française. Ainsi, pour étudier par exemple le sport en France¹, on cherchera à connaître les données statistiques (sports pratiqués, nombre de clubs, de fédérations, de licenciés), la place du sport dans l'institution scolaire, la pratique du sport par les différentes classes sociales et catégories professionnelles, le développement des équipements collectifs sportifs, le rôle et la politique des pouvoirs publics, les implications économiques, etc...

L'approche sociologique nous donne d'une part les informations de base, à savoir les statistiques et les données sociales, économiques et politiques, et d'autre part la dimension générale d'un problème, c'est-à-dire ses relations, ses points d'ancrage avec l'ensemble du système social français. C'est d'ailleurs pour cela que n'importe quel sujet de civilisation est un moyen d'entrer de plain pied dans la connaissance de la France contemporaine, ce qui a des conséquences pédagogiques immédiates : deux ou trois questions bien traitées comme « phénomènes » représentatifs risquent d'être de meilleures clés pour la connaissance de la France, qu'un panorama à prétentions exhaustives.

Les documents utilisables dans une approche sociologique sont soit les chiffres, les études et les enquêtes réalisées sur le sujet étudié, soit les indications et informations que l'on peut recueillir directement dans la presse ou auprès des services publics.

Ajoutons enfin, que seule l'approche sociologique permet de fonder la comparaison ou si l'on préfère l'étude contrastive sur autre chose que des hypothèses, des idées toutes faites ou des impressions. Ainsi avant de se demander si les Français sont plus ou moins « sportifs » que les Anglais, les Allemands ou les Italiens, on cherchera à savoir le nombre d'heures de sport qui sont prévues (et appliquées réellement) dans le programme scolaire des différents pays, le nombre de personnes pratiquant tel ou tel sport, l'importance des équipements collectifs, etc...

En conclusion l'approche sociologique ne couvre pas tout le champ de l'enseignement de la civilisation, mais nous donne les données de base sans lesquelles aucun travail n'est possible.

b) L'approche anthropologique, plus centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstraction permettra d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités

(1) Le sujet « Les Français et le Sport » fait l'objet actuellement au B.E.L.C. d'une recherche dont le but est de proposer un modèle méthodologique pour l'enseignement de la civilisation.

quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes des Français : c'est la perspective des manuels ou des dossiers dont le thème ou le titre sont « Comment vivent les Français ? » ; pour continuer, l'exemple du sport, ce sera la place du sport dans la vie des Français, les moments et les lieux où ils pratiquent des sports ou leurs réactions, leurs goûts, leurs préférences, leurs idées toutes faites, et bien sûr, leur chauvinisme ou, en tout cas, la façon dont ce chauvinisme se manifeste. C'est de ce point de vue que l'on s'intéresse à la fois aux Parisiens qui pratiquent la course à pied (le cross) le dimanche matin au bois de Boulogne ou au Parc de Saint-Cloud pour se maintenir « en forme », et aux grands événements rituels, tournoi des cinq nations, coupe de France de Football, combats de boxe prestigieux, tour de France cycliste, etc... et à la façon dont tous ces événements sont perçus et vécus par les Français.

Moins abstraite, nous l'avons dit, que l'approche sociologique, l'approche anthropologique utilisera des documents plus immédiats et par conséquent plus vivants (plus motivants également pour les élèves) ; pour le sport, à côté de tel article du Monde et des enquêtes IFOP et SOFRES réalisées pour le Ministère de la Jeunesse et des Sports, retenus pour l'éclairage sociologique, on cherchera des documents « anthropologiques » tels qu'une page de l'Equipe, un article dithyrambique d'un illustré à grand tirage sur un champion cycliste, des enquêtes directes et surtout des témoignages instantanés et des documents bruts. La recherche anthropologique même si elle ne se prive nullement des interprétations et des analyses de la sociologie, travaille toujours sur le terrain et à partir de matériaux immédiats plutôt que d'informations élaborées et traitées du point de vue d'un anthropologue, l'examen de trois ou quatre menus de restaurants lui en apprendra plus sur les habitudes culinaires et nutritionnelles des français que les statistiques sur la consommation du bœuf ou des volailles. L'apparition de plus en plus fréquente de documents bruts dans les manuels ou dossiers de civilisation française montre que les enseignants commencent à partager ce point de vue : le cours « sociologique » de civilisation fait place à une initiation à l'anthropologie par les méthodes directes.

Par ailleurs les documents et témoignages collectés et étudiés dans le cadre d'une approche anthropologique, constituent une invite permanente à l'étude contrastive et à la comparaison avec les réalités correspondantes dans la culture de l'étudiant par l'examen de matériaux, de documents et de témoignages équivalents ou comparables.

c) **L'approche sémiologique** aidera à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens,

les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation. Il convient ici de rappeler brièvement la théorie de la connotation devenue théorie du mythe avec Roland Barthes dans l'essai : **le mythe aujourd'hui**¹. Dans la perspective sémiologique la civilisation n'est plus considérée comme un ensemble d'objets ou d'institutions, mais comme un langage, composé de signes. Ces signes sont les connotations culturelles, les représentations collectives, ou encore les mythes ; ces signes ont des signifiés qui se situent à un autre plan que les signifiés primaires des signes linguistiques (plan de la dénotation).

Un exemple, déjà utilisé, aidera à faire comprendre ce qu'est un signe culturel par rapport à un signe linguistique, le « signe » ou le « mythe » Henri IV.

a) Lors de sa campagne présidentielle, Georges Pompidou interrogé par un hebdomadaire à grand tirage qui soutenait sa candidature, sur le personnage de l'histoire de France auquel il souhaitait ressembler répondit « Henri IV ». Dans cette circonstance, ce n'était pas le signifié primaire du terme Henri IV (Roi de France de 1533 à 1610, etc...) qui était utilisé mais évidemment le signifié secondaire, à savoir les connotations culturelles liées dans l'imaginaire des Français de 1969 à la mythologie d'Henri IV, composée des éléments suivants :

— la réconciliation des Français déchirés par les guerres de religion : on doit se souvenir de la propagande de la majorité d'alors qui brandissait systématiquement comme slogan électoral l'épouvantail de la guerre civile et le souvenir de la « grande peur » de 68.

— le réalisme et le souci de la paix, contre-argument électoral de l'époque utilisé pour rallier des électeurs centristes auxquels la politique de grandeur et de prestige international du Général de Gaulle avait fini par sembler coûteuse sinon aventureuse.

— L'humanité, symbolisée par le mot d'Henri IV sur la « poule au pot », et contrastant avec une « certaine image de la France »

[1] Pour une information rapide voir Roland Barthes « Le mythe aujourd'hui » in *Mythologies* pp. 191-246, Paris 1957 et en particulier le chapitre. « Le mythe comme système sémiologique ». Voir également la note Connotation à la fin de *l'Enseignement de la Civilisation Française*, p. 262-3, Hachette, collection *Le Français dans le Monde*, Paris 1973 et l'article de Daniel Coste « Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2 » dans le même ouvrage. L'intérêt porté par les méthodologues à l'approche sémiologique en vue de l'étude de la civilisation n'est pas nouveau ; cf. M. BEAUJOUR et J. EHRMANN : *A Semiotic Approach to Culture*. In *Foreign Language Annals*, décembre 1967.

gaullienne, passant avant le confort et la prospérité individuelle des Français.

Bien entendu toutes ces composantes de signification sont transmises dans les mythologies nationales que sont les manuels d'histoires de l'école primaire.

b) Nous retrouvons le signe Henri IV, entre autres, dans une publicité des magasins CARREFOUR où l'on voit un personnage à fraise, identifiable au Vert-Galant par son costume, son panache blanc, sa barbe et son air de bon-vivant, choisir un poulet à l'étalage. Il est tout-à-fait significatif de constater que nulle part dans la réclame le nom du roi, ni son mot historique sur la poule au pot ne sont cités, ce qui prouve que les référents culturels sont suffisamment ancrés dans la mémoire des Français pour qu'il soit inutile de les rappeler ou de les nommer. Dans cette publicité, le signe primaire Henri IV est reconnu par le lecteur, ce qui déclenche en lui les signifiés secondaires « poule au pot », « tradition française », « bonne chère » voulus par l'auteur de la réclame pour agir contre les préventions éventuelles des consommateurs : magasins à grande surface = chaînes commerciales internationales (le bleu blanc rouge est présent à trois endroits dans la réclame), poulet choisi par un connaisseur (et non poulet industriel aux hormones), enfin poulet destiné à une bonne table familiale (poule au pot) et non à des cantines collectives ou à des restaurants de qualité médiocre. Le signe culturel Henri IV est utilisé pour lutter contre les résistances des Français qui persistent à acheter certains produits, parmi lesquelles les viandes et les volailles de préférence chez les petits commerçants parce qu'ils pensent y trouver une meilleure qualité.

Nous avons développé ces deux exemples parce qu'ils nous permettraient d'illustrer la notion de connotation et, peut-être de la faire comprendre mieux que par des explications théoriques. Ajoutons encore deux remarques :

Le signe culturel est supposé compris par tous les membres de la communauté dans laquelle il est employé. Dans les exemples cités, il est en effet nécessaire pour que le but visé soit atteint, c'est-à-dire pour que le message passe et qu'on vote Pompidou ou que l'on achète des poulets chez Carrefour, a) que tout le monde connaisse ou reconnaisse Henri IV ; b) que tout le monde soit d'accord sur les connotations. On remarquera en passant que la publicité des produits bon marché ou destinés à une consommation de masse est souvent riche en signes culturels nationaux car il est évident que lorsque l'on vise un public de masse on ne recourra pas à des messages qu'obscurciraient des connotations réservées à un

public limité. On pourra faire une allusion à Stendhal pour vendre un produit de luxe, c'est la Fontaine qui illustrera les publicités pour l'eau minérale, ou la lessive.

Le signe culturel est non seulement connu de tous, mais il est accepté par tous et n'est pas contestable. Contester en effet l'article sur G. Pompidou, ou la réclame pour les poulets, ne consistait pas à dire « Henri IV n'aimait pas les bons poulets » mais à opposer des réfutations telles que « Pompidou n'est pas Henri IV » ou encore « Pompidou n'est pas un candidat de réconciliation nationale » ou encore « Henri IV n'aurait pas acheté ses poulets chez Carrefour » ou « les poulets de Carrefour ne sont pas bons ». Le signe culturel Henri IV, sa valeur sémiologique ou encore son signifié secondaire ont une assise aussi solide que des signes ou des signifiés linguistiques primaires. On est d'accord sur la connotation « poule au pot » comme sur les signifiés de « blanc », « table » ou « cheval » (nier une proposition comme « ce mur est blanc » se fera en disant « ce mur n'est pas blanc » et non en débattant sur l'interprétation du sens de blanc).

L'approche sémiologique en civilisation va donc permettre d'identifier et d'analyser signes culturels, faisceaux de connotations, réseaux de significations. La méthode que nous avons utilisée pour décoder le signe Henri IV est applicable à d'autres mythes ou signes « Brigitte Bardot », « Poulidor », « Le France », « le tiercé », etc... Ainsi l'approche sémiologique adaptée au monde du sport aura pour effet de faire comprendre le mythe ou les mythes du champion chez les Français, et peut-être pourquoi on préfère le second Poulidor aux premiers Merckx ou même Anquetil ; quittant même le domaine du sport on pourra se demander si le culte du « merveilleux, malheureux et bien aimé Poulidor » et la mythologie de l'éternel second ne s'explique pas par une projection des Français qui s'identifient assez bien internationalement à un héros malchanceux ayant sa place dans le « peloton de tête », rarement premier mais méritant de l'être et en tous cas meilleur que les premiers. On remarquera également que ce mythe est sanctionné officiellement ; ayant moins d'appuis mondains ou politiques dans la classe dirigeante que Bobet ou Anquetil, Poulidor est pourtant mieux décoré qu'eux.

L'approche sémiologique offre également des perspectives nouvelles aux études contrastives. On a dit (A. Grosser) que comparer les civilisations c'est souvent se rendre compte que ce qui a l'air différent est identique et que ce qui a l'air pareil est différent. La sémiologie comparée aura pour objet la comparaison de signes et de connotations culturelles. Des signes équivalents peuvent avoir des signifiés divergents, et des signes différents peuvent avoir des signifiés identiques. La sémiologie contrastive ou différentielle per-

mettra une lecture de sens qui évitera les interférences (faux sens et contre sens) que risquent de provoquer les analogies et les faux amis culturels. La sémiologie différentielle permettra même de comprendre comment des messages identiques sont lus différemment. Tel est le cas de la publicité américaine pour les cigarettes, pendant les années 73 et 74 et en particulier des « Malboro ». Les images évoquant l'Ouest américain et ses pionniers suggéraient au consommateur des U.S.A. un produit peu nocif associé à un mode de vie et à une nature non pollués ; la peur du cancer, renforcée par la mention obligatoire sur les publicités américaines de la toxicité du produit et sa teneur en nicotine et en goudron, la sensibilité du public américain à la grande peur écologique de la pollution constituaient les résistances que cette campagne visait à atténuer. Or ces mêmes images présentées à un public français étaient déchiffrées de façon différente, les Français y lisaient à peu près le message suivant « même des hommes virils comme les rudes héros de westerns fument des Malboro » (c'est-à-dire des cigarettes blondes à bout filtre) », ne croyez pas être efféminés en les préférant au Caporal, aux Gauloises bleues ou aux Gitanes » Les résistances que réduit ce message touchent aux idées reçues en France sur le tabac blond, les cigarettes de « femmes » et les bouts filtre.

Nous nous sommes davantage étendu sur l'approche sémiologique, parce que cette dernière, plus récente et plus proche des méthodes de la linguistique est moins connue, et parce que l'interprétation et la comparaison sémiologique nous semblent devoir couronner toute étude d'une civilisation étrangère contemporaine. L'analyse sémiologique, étant en fait une **lecture de sens** appliquée à des faits de civilisation et à des mythes modernes, nous propose une méthodologie de la **compréhension culturelle** qui nous manquait.

Bien sûr, malgré l'intérêt que semble présenter la sémiologie, il vaut mieux y chercher les méthodes d'une attitude interprétative qu'une « clé des significations culturelles », et c'est en faveur même du recours à cette démarche que nous soulignerons les questions que l'on doit se poser quant à la validité de ce type d'approche, d'autant que notre exposé risque d'avoir simplifié quelque peu la problématique.

Tout d'abord, nous avons forcé les différences entre les approches : il est évident, par exemple, que la frontière entre la sociologie et l'anthropologie est particulièrement floue et que nous ne saurions résoudre ici ce point de classification des sciences humaines ; il est également clair que les attitudes, les opinions et les comportements que nous avons évoqués sous l'étiquette anthropologique

intéressent directement les sociologues : ce sont même eux qui ont mis au point les instruments, tels que les procédures d'enquête et les questionnaires, nécessaires pour recueillir ces informations. L'interprétation des mythes était déjà au centre de préoccupations de l'anthropologie bien avant que la sémiologie n'existât. Enfin, il est difficile de réserver à la seule sémiologie le souci d'élucider les significations et l'on imagine mal ce que seraient une sociologie ou une anthropologie qui ne se poseraient ni des problèmes de sens ni des problèmes d'interprétation.

D'autre part, ni l'anthropologie ni la sémiologie ne sont à l'abri d'une critique dont il convient de mesurer la portée, à savoir qu'elles sont autant des formes de l'idéologie dominante que des instruments permettant de l'analyser. D'autres feront une question de principe, précisément **idéologique** de cette objection à laquelle sont exposées toutes les sciences humaines : ce n'est pas notre propos ; mais il faut tout de même la prendre en compte ne serait-ce que pour se demander si les analyses et les interprétations des faits de civilisation que peuvent proposer ces disciplines ne sont pas biaisées lorsque ces dernières sont des produits culturels des civilisations qu'elles étudient.

Ainsi l'on peut se demander si le peu de cas que l'anthropologie culturelle semble faire de l'histoire ne tient pas au fait que l'anthropologie a connu son plus grand essor aux Etats-Unis en vue de l'étude des sociétés amérindiennes, australiennes ou mélanésiennes, c'est-à-dire dans une société valorisant très peu sa propre histoire, en vue de l'étude de sociétés sans histoire (documentée) ; et ce n'est peut-être pas non plus un hasard que ce soit un anthropologue français tel que Cl. Lévi-Strauss qui nous rappelle que « tout est histoire », y compris tel menu fait de la vie quotidienne comme l'apéritif : « Comment apprécier justement le rôle — si surprenant pour les étrangers — de l'apéritif dans la vie sociale française si l'on ignore la valeur traditionnelle de prestige prêtée, dès le Moyen-Age, aux vins cuits et épicés ? »¹. L'avertissement est important : l'étude de la civilisation française contemporaine n'est certes pas celle de l'histoire de la civilisation française (encore que les examens dits « de la Sorbonne » continuent à tester la connaissance que des Japonais ou des Iraniens ont de la civilisation française en leur demandant ce qu'ils savent de la Restauration ou de l'art gothique), mais elle ne doit pas être pour autant une approche antihistorique ou coupée de l'histoire.

Plus encore que l'anthropologie, l'étude sémiologique des connotations et des signes culturels risque d'être compromise avec l'idéo-

(1) Cl. Lévi-Strauss : *Anthropologie structurale* - Paris, Plon, 1958, p. 17.

logie dominante, si l'on adopte l'analyse d'Henri Lefèbvre des « phénomènes langagiers » d'une société et d'une époque qui valorisent à l'excès le formalisme, poussent à la consommation voire au gaspillage des signes, à l'usure des signifiants et à l'inflation des métalangages¹. On peut en effet se poser deux questions parallèles, l'une, théorique, portant sur la légitimité de la démarche sémiologique, l'autre plus concrètement liée à la pédagogie sur le statut et l'interprétabilité des analyses « sémiologisantes » que multiplient les média.

La première interrogation, d'ordre épistémologique, est la suivante : si l'on peut reprocher à toute science humaine de n'être en quelque sorte qu'un métalangage de l'humain et du social, on peut également dire qu'il s'agit là de la rançon inévitable de l'ancrage entre signifiant et signifié lorsque le social et l'humain sont des deux côtés du signe. En revanche la sémiologie semble colporter une sorte de condamnation au métalangage « à perpétuité », qui l'amène à se prendre elle-même comme objet à l'infini ; cela, comme le soupçonnait Henri Lefèbvre, ne déclenche-t-il pas, au lieu d'un ancrage sur le référent, un procédé récursif sans fin de décrochage impliquant l'évanescence progressive, mais inéluctable du référentiel primaire ? On peut prendre un exemple lorsque : a) la mode devient méta-mode, par exemple avec le style rétro, et que b) les discours que l'on peut trouver sur cette mode, et, d'une manière générale le « discours féminin » d'un hebdomadaire comme ELLE devient explicitement un discours sémiologique, ne s'ensuit-il pas qu'à leur tour, en 1975, les discours de Barthes ou de Chabrol ne pourraient plus être que des méta-méta-méta discours, c'est-à-dire des analyses au quatrième degré ? Et que dire de ce paragraphe en folie ?

Pour les pédagogues, le même problème se pose : l'enseignant qui s'aventure dans la pédagogie de la connotation rencontre de plus en plus souvent des textes dont il se demande où il doit les situer : analyses et/ou objets d'analyse ? qu'il s'agisse de Brigitte Bardot, de Poulidor, du fils de Sheila ou de la dernière Renault, non seulement le Nouvel Observateur et l'Express ont pris la relève de Barthes et de Sauvy, mais même des hebdomadaires à grand tirage et à public de « masse » tels que Paris-Match ou Elle, comportent désormais des textes « sémiologisants » ou « sociologisants » ; la lecture de signification est désormais quotidiennement médiatisée par des textes de consommation courante (par exemple les articles de Jean Cau dans Paris-Match sur le tour de France) ces textes

(1) Henri Lefèbvre. *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Paris, Gallimard, 1968, pp. 210 à 266.

rapprochent-ils ou en définitive ne s'éloignent-ils pas du référent culturel recherché ; et si on les prend eux-mêmes comme objet d'étude ou tout au moins de critique, quels seront les instruments épistémologiques de cette analyse ?

Si la réflexion sur la connotation, concept extrapolé de façon quelque peu métaphorique hors de la sémiologie linguistique, a bien permis de fonder avec une certaine élégance la notion de signe culturel, il reste à vérifier, si l'on veut dépasser une symbolique approximative et largement subjective, que ces signes fonctionnent bien comme un langage ; pour l'instant, les connotations ne semblent guère que les « lexèmes » d'un langage dont la grammaire reste cachée et dont la sémiologie ne peut prétendre à elle seule nous donner la clé.

C'est pourquoi les trois démarches que nous avons évoquées nous semblent indispensables et complémentaires et s'intégrer dans une approche interdisciplinaire de la civilisation ; la sémiologie pure risque en effet de n'être qu'un jeu séduisant d'interprétations difficilement contrôlables : l'anthropologie sans interprétation sémiologique se réduira à une collecte ethnographique ; enfin une sociologie qui serait à la fois coupée du concret et du sens ne mériterait plus le nom de sociologie. Le reste, c'est-à-dire, dans une perspective d'enseignement, les problèmes didactiques, relève moins des principes que des méthodes.

2 - METHODES DE TRAVAIL ET PEDAGOGIE

Les truismes sont souvent utiles en pédagogie. Rappelons tout d'abord que ce n'est pas par hasard que nous avons intitulé cet exposé « Lecture » et non « enseignement » de la civilisation, etc. Si comprendre la civilisation dont on étudie la langue est le but de certains étudiants, les problèmes méthodologiques de cette pédagogie consistent moins à savoir comment les professeurs ou les manuels vont présenter, **exposer** cette civilisation que comment les élèves vont l'étudier et parvenir à cette lecture de sens qu'est la compréhension culturelle. La didactique de l'étude de la civilisation est une affaire de **méthodes actives** d'approche par les étudiants et non de techniques expositives magistrales. Ce n'est que lorsqu'on aura admis ce préalable élémentaire que les meilleures intentions et les approches les plus cohérentes et les plus modernes des faits de civilisation (qu'elles soient géo-politiques, sociologiques, anthropologiques ou sémiologiques) cesseront de donner lieu à des prati-

ques pédagogiques totalement périmées. Nous proposerons en effet de prendre à la lettre, et non comme une métaphore, la définition que nous avons donnée de la compréhension culturelle comme lecture de sens : on n'apprend pas à lire à quelqu'un en lui faisant la lecture, ni en lisant à sa place. Les élèves doivent être les acteurs et les chercheurs dans les démarches d'approche que nous avons évoquées plus haut, l'enseignant devant se limiter à être une aide, un guide et un conseiller en matière de recherche, de sélection, de traitement et d'interprétation des informations.

Tout d'abord il faudra habituer l'étudiant à l'examen et à l'étude de documents authentiques, non médiatisés, de civilisation plutôt qu'à l'assimilation passive des synthèses toutes préparées qu'il trouve dans les manuels. La seule synthèse signifiante pour l'étudiant est celle, bonne ou mauvaise, qu'il se constitue lui-même, et non pas celle qu'on lui administre à l'aide de cours ou de manuels ; à l'enseignant d'intervenir pour que cette synthèse instituante soit plutôt bonne que mauvaise, créative que figée, ouverte que fermée ou bornée. Les chapitres clos des manuels de civilisation sont destinés à faire place dans un premier temps à des dossiers souples contenant une assez grande variété de documents récents sur un sujet : extraits de presse, données statistiques, enquêtes, témoignages, interviews, etc. (formule des dossiers langue et civilisation du B.E.L.C.), dans un deuxième temps — bien sûr dans les contextes où cette recherche est possible c'est-à-dire les pays européens — à une procédure de recherche et d'enquête véritable ou le « dossier » ne sera pas présent au départ mais constitué progressivement par les enseignants.

L'objection la plus courante à ces perspectives d'une pédagogie renouvelée de la civilisation est la suivante : nous ne sommes ni des sociologues, ni des anthropologues, etc. et nos étudiants encore moins ; comment procéder et comment les aiderons-nous ?

Nous nous limiterons ici à donner quelques exemples de pratique de classe très simples :

— de l'approche sociologique, on retiendra qu'il faut habituer les étudiants à rechercher les statistiques, les données institutionnelles, les résultats d'enquêtes et d'une manière générale toutes informations de nature à donner la dimension de problème ou de phénomène social à la question étudiée. Si par exemple on retient comme sujet la femme en France, on s'intéressera à la femme au travail et au travail des femmes et une technique active de contrôle des indications que peuvent donner des articles de journaux, consis-

tera à étudier les annonces des journaux et, plus particulièrement, les offres et les demandes d'emploi dans des journaux français; on verra dans quelle mesure la gamme des offres d'emplois proposées aux femmes correspond à leurs demandes, ou au marché du travail masculin, on vérifiera également si les offres d'emploi proposées aux femmes sont aussi intéressantes ou aussi bien rémunérées que celles des hommes, etc. On incitera ensuite les étudiants à comparer avec leur propre pays et à noter les ressemblances et les différences.

Si l'on s'intéresse aux rôles de l'homme et de la femme dans la vie familiale, un point de départ extrêmement motivant peut être fourni par un questionnaire d'enquête sociologique. Voici à titre d'exemple un extrait du questionnaire d'enquête d'A.-M. Rocheblave-Spenlé.

- Dimanches et jours fériés et loisirs**
- Qui va se promener avec les enfants?
 - Votre mari aide-t-il, à ses jours de liberté, et en quoi?
 - Confectionne-t-il, parfois des plats?
 - Sortez-vous parfois le soir? Ensemble ou séparément (cinéma, etc.)?
 - Invitations: qui invite? des amis de qui?
 - Lettres: qui écrit les lettres aux amis communs?
 - Ouvrez-vous les lettres qui arrivent indifféremment l'un ou l'autre?
 - Qui organise les vacances et entreprend les démarches nécessaires?
 - Qui a l'initiative, dans la conversation?
 - Qui choisit vos vêtements (sous-vêtements et costumes) et ceux de votre mari?
 - Cadeaux: votre mari vous offre-t-il des cadeaux, ou des fleurs?
 - Qui lit le journal?
 - Savez-vous pour qui vous avez voté aux dernières élections? Avez-vous voté comme votre mari?

(1) Sur une suggestion d'André Reboullet, extrait de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé « Les rôles masculins et féminins », Paris, P.U.F., 1964. Le fragment proposé est extrait d'un questionnaire d'enquête proposé à des femmes mariées, allemandes, anglaises et françaises.

(2) A.M. Rocheblave-Spenlé, op. cit. p. 293.

Les questionnaires de ce genre, très en prise sur la vie quotidienne et le concret sont tout à fait parlants, et il faut, lorsqu'on en dispose, inviter les élèves à faire une contre-enquête dans leur entourage, avec les moyens du bord — même si l'échantillon des témoignages qu'ils recueilleront n'est pas strictement représentatif d'un point de vue sociologique. Il faut également les habituer à poser les problèmes dans des termes concrets et précis comme dans ce genre de questionnaire et, pourquoi pas, s'ils s'intéressent à la vie quotidienne des Français, leur proposer de mettre au point des questionnaires de type sociologique portant sur les habitudes ou les attitudes et qu'ils pourront tester auprès d'informateurs français, lecteurs, assistants, résidents, correspondants, etc. et à plus forte raison à l'occasion de voyages en France. De la prise de connaissance d'enquêtes, on passe à la pratique proprement dite de l'enquête plus stimulante encore.

Si les élèves s'intéressent aux rapports entre homme et femme en France et à l'image qu'ont les sexes l'un de l'autre, ou encore à l'idéal masculin ou féminin, rien de tel encore une fois qu'une promenade dans les petites annonces. Sur le même sujet, le sociologue déjà cité, Madame Rocheblave-Spenlé réalisa naguère une enquête exemplaire. Nous conseillerons aux étudiants intéressés de faire à moindre frais une petite enquête consistant à relever une centaine d'annonces du *Chasseur Français*. Il sera bon de savoir au départ, mais c'est le rôle du professeur, que ce périodique traditionnel est plutôt lu dans les campagnes qu'à la ville, par des conservateurs que par des révolutionnaires, par des agriculteurs ou des cadres moyens, que par des ouvriers ou des citadins, par des catholiques que par des athées, etc. Une fois ces précautions prises, l'examen de cinq à six pages de cette respectable publication fera entrer de plain pied l'étudiant étranger dans un univers à la Simenon ; il suffira qu'on demande à la classe, en répartissant, pour aller plus vite, entre les étudiants des tâches complémentaires, de dépouiller les annonces matrimoniales et de dresser la liste : 1) des qualités dont se parent les annonceuses ; 2) des qualités qu'elles attendent d'un mari éventuel ; 3) des qualités qu'avancent les hommes ; 4) de celles qu'ils attendent du conjoint. On établira assez vite quatre portraits robots qui seront une mine d'informations sur un certain aspect de la société française qui résiste au changement. On verra que les premières qualités de l'homme sont d'être sérieux et dynamique, celles de la femme d'être jolie et gentille ; l'on n'indique que l'on a divorcé que lorsque c'est à son profit (div. prof.) ce qui constitue : 1° une garantie de moralité ; 2° une garantie financière (on ne paie pas de pension) ; 3° un certain charme : on a souffert. On verra que les femmes disent souvent qu'elles sont jolies mais qu'un voile de pudeur masque la « beauté » des hommes, on les veut « grands » et ils se disent « sportifs » ou « d'allure jeune ».

Enfin, détail révélateur de la modernisation des équipements en France, le « téléphone » est assez souvent demandé au partenaire éventuel dans les annonces matrimoniales. Il y a, avec six pages d'un numéro dépareillé du Chasseur Français, de quoi amuser et faire travailler intelligemment une classe pendant une semaine entière.

Nous pourrions multiplier les exemples : l'étude des réclames et de la publicité des machines à laver et en général des appareils ménagers est parfaitement révélatrice à la fois de la tradition des rapports du couple français et de l'évolution que ces rapports connaissent dans le monde moderne : l'exemple précédent nous a cependant amené au commun dénominateur de ce que doivent être des activités de découvertes et c'est pour cela que nous nous en tiendrons là : amusante et intelligente, amusante parce qu'intelligente, telle nous semble bien être la pédagogie de la découverte des faits et des significations de civilisation contemporaine, éclairée par les méthodes de recherche des sciences humaines.

Francis DEBYSER

Une partie du présent article a été publiée dans la revue pédagogique allemande « Französisch Heute (Disterweg R.F.A.) » sous le titre : « L'étude de la civilisation, principes et méthodes ».

Langue et Civilisation : DES CONCEPTS TRANSVERSAUX

Jusqu'à maintenant, dans l'ensemble, l'enseignement de la civilisation a été séparé de l'enseignement de la langue. Parce qu'il est réputé pluridisciplinaire alors que le second ne bénéficie pas (à tort) de ce prestige, il est trop souvent traité à part, selon des spécificités propres, dont l'articulation avec celles de l'enseignement linguistique reste problématique. C'est pourquoi, sans doute, la langue et la civilisation, dans nos cours, se marient comme la carpe et le lapin ; de ces noces contre nature ne naissent jamais d'enfants, et, comme nous le disons tous depuis longtemps, notre enseignement de la civilisation n'est pas satisfaisant.

C'est que, à notre avis, il ne faut pas plaquer ces deux apprentissages l'un sur l'autre. En réalité, le culturel est dans le linguistique lui-même, il en fait partie, il ne s'y juxtapose pas. La socio-linguistique est en train d'établir la présence du sociologique dans la langue même, en tant qu'élément constitutif : cela est vrai de tout contexte culturel. Une langue ne se situe jamais n'importe où, n'importe quand, hors de toute histoire, indépendante des hommes qui la parlent, et qui, eux-mêmes, ne sont jamais n'importe qui dans n'importe quelle position sociale. Notre rapport à la langue n'est pas neutre ; nous la produisons et elle nous produit, elle est une pratique sociale par laquelle, en nous exprimant, nous exerçons un pouvoir. Le français ne saurait être un objet formel, sauf pour les besoins (et encore) de l'analyse abstraite.

La civilisation française est dans la langue française et, **en même temps**, celle-ci est dans celle-là. Cette double constitution, exactement dialectique, s'inscrit nécessairement dans tout enseignement, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non. Pour le montrer, nous avons choisi un exemple particulièrement crucial dans le contexte scolaire français actuel ; celui de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans notre pays. Il est devenu banal de dire que les problèmes qui s'y posent sont représentatifs à la fois de l'enseignement du français langue étrangère et de l'institution scolaire française en général. C'est pourquoi ce carrefour

de tous les chemins nous a paru propice à l'illustration de notre propos.

Quelle est la situation de ces enfants ? Ils sont soumis à l'obligation scolaire française, donc doivent apprendre le français non seulement pour connaître cette langue elle-même, en tant qu'objet fonctionnel, mais aussi pour accéder aux autres matières que dispense notre école. En outre, compte tenu de la situation sociale de ces élèves et de leur famille, la scolarisation constitue souvent, pour eux, la première voie systématique de pénétration dans la communauté française. C'est dire suffisamment que l'enseignement de la langue française est alors bien autre chose que la simple transmission d'un outil de communication. Le linguistique et le culturel (au sens ethnologique de ce terme) sont alors, bel et bien, indissociables.

Se pose donc un double problème : il s'agit d'enseigner à ces enfants, mais aussi de leur permettre de pénétrer dans les implicites qui régissent le fonctionnement concret de cette langue. Pour cela, toute scolarisation constitue, à l'égard de ces élèves, une véritable introduction à la vie française, à la société française, aux modes de vie, aux habitudes, etc... C'est donc bien un enseignement de la civilisation qui est visé. Il faut que ces enfants étrangers puissent s'adapter aux caractéristiques majeures de la vie en France, sans pour autant perdre leur enracinement dans leur culture d'origine qui, pour eux, est le patrimoine par lequel ils garantissent leur spécificité, leur originalité, leur essence même.

Le monde dans lequel ils vivent leur est étranger, et il ne suffit pas de lever l'obstacle linguistique pour avoir gommé cette étrangeté. Nous rencontrons donc ici le problème d'un enseignement de la civilisation dans sa nudité même : il ne constitue pas un luxe, ni même un surplus que l'on pourrait différer. Il représente au contraire une condition d'adaptation : il a à fournir aux élèves les repérages grâce auxquels ils se situeront par rapport à l'étrangeté de leur vie non choisie. Ce n'est donc pas une information, mais une formation, la construction d'un équipement intellectuel et culturel nécessaire à une survie quotidienne difficile. Cet enseignement ne doit pas être donné en dehors de la langue, mais, précisément, à l'intérieur d'elle.

L'étude de la langue est, en même temps, étude du milieu, et cela, on le sait, constitue également une hypothèse forte pour tous ceux qui veulent réformer l'enseignement du français langue maternelle à l'école élémentaire. Une fois encore, la scolarisation des enfants étrangers manifeste, de façon grossière, les besoins et les dynamismes de l'institution scolaire française. Étude de la langue

et étude du milieu visent, ensemble, la formation intellectuelle des élèves et leur expression libre de soi. Elles s'inscrivent donc clairement dans les activités d'éveil telles qu'elles ont été envisagées par le législateur dans le cadre de la réforme du tiers temps pédagogique. C'est comme activité d'éveil que doit être envisagé l'enseignement de la civilisation dans l'enseignement même de la langue.

Pour cela il est nécessaire de mettre en place un enseignement par thèmes, de sorte que les élèves ne se trouvent pas dépaysés par rapport à ceux-ci tout en y découvrant les pistes nouvelles de leur développement. Il convient, par conséquent, de choisir des thèmes tels qu'ils soient à la fois vécus quotidiennement par les enfants sans être connus d'eux en tant que problématique, tels aussi qu'ils permettent une véritable mise en perspective de quelques aspects de la civilisation française, tels enfin que l'on puisse ancrer sur eux un enseignement solide de la langue dans son contexte habituel. Il faut, en somme, que les enfants circulent dans ces thèmes comme chez eux et comme dans un monde nouveau.

C'est pourquoi, au cours de l'année scolaire écoulée, une équipe du Credif, partant de ces hypothèses, a mené une expérimentation suivie, dans deux classes d'enfants de travailleurs migrants de la région parisienne, sur le thème de « la ville ». On avait hésité, au départ, entre ce thème et celui de « la nourriture », et c'est seulement pour des raisons circonstanciées que le premier a été retenu, les deux ayant la même richesse pédagogique. « La ville » constitue bien un thème vécu quotidiennement par les enfants, et, dans l'ensemble, comme un monde étranger, dans la mesure où la plupart d'entre eux viennent de milieux ruraux et, en outre, de pays où les villes n'ont pas du tout les mêmes aspects ni les mêmes modes de fonctionnement que les grandes conurbations françaises.

En outre, il s'agit bien, pour ces raisons mêmes, d'un thème central pour un enseignement de civilisation : le milieu urbain, les paysages urbains, les relations humaines dans la ville, l'organisation du travail, la conception de l'habitat, les modes de déplacement, les codes technico-sociaux spécifiques de la ville (les feux de signalisation par exemple), constituent autant de « faits de civilisation » dont on voit mal de quel droit l'institution scolaire les négligerait. L'opposition **multiple** ville / campagne redouble alors, en l'éclairant, l'opposition de deux pays étrangers (un pays mahgrébin/la France, par exemple).

Enfin, cet enseignement de civilisation est très clairement lié, sur un tel thème, à un enseignement de la langue. Il s'agit bien,

en effet, d'un enseignement fonctionnel du français : ces petits élèves étrangers, jetés brusquement dans l'agglomération parisienne, doivent apprendre à se servir de cette ville, c'est-à-dire non pas à la connaître comme un objet d'information mais comme un lieu d'action à propos duquel il faut se repérer pour l'utiliser. La langue est alors l'une des clefs de cette action et elle reçoit bien, du même coup, son statut de pratique sociale, source même de méthodes pédagogiques véritablement actives. L'élève est partie prenante dans l'apprentissage parce que celui-ci le concerne directement.

Cette ville dans laquelle ils sont, pour l'instant, amenés à vivre, il s'agit moins de l'expliquer aux élèves que de leur permettre de se l'approprier, c'est-à-dire de vivre en elle sans y subir d'autres pièges que ceux du hasard. Un enseignement de civilisation est d'abord pour nous celui-là : celui qui s'appuie sur le contexte social, économique, technique, dans lequel s'inscrit la langue dont on conduit l'enseignement. C'est pour cela que les deux apprentissages vont de pair, puisque, sans paradoxe, ils se présupposent l'un l'autre. On apprivoise la civilisation comme on apprivoise la langue, et, très vraisemblablement, on n'apprivoise pas l'une sans l'autre. Dans le cas de nos enfants étrangers, au moins, il n'y a guère de doute.

Sur le thème de la ville, plusieurs types d'exercices peuvent être proposés aux élèves de l'école élémentaire :

1°) des exercices de sensibilisation et d'expression immédiate : présentation d'un document global (film ou diapositives) sur la ville dans laquelle on se trouve. Après l'avoir regardé, éventuellement à plusieurs reprises, les enfants sont amenés à extérioriser leurs réactions, soit sous forme de dessins, soit sous forme de discussion (autant que le leur permettent les outils d'expression linguistique dont ils disposent). Ces productions « déclenchées », outre qu'elles libèrent l'expression des élèves, fournissent à l'enseignant d'irremplaçables indications sur la façon dont ceux-ci vivent la ville et ses manifestations essentielles. Elles permettent ainsi de mieux cerner la situation psychologique (affective et intellectuelle) de ces enfants à l'égard du milieu urbain dans lequel il leur faut vivre et s'organiser. Le champ de l'étude thématique se trouve ainsi dessiné : les objectifs à atteindre et les moyens d'y parvenir peuvent alors être dégagés.

2°) une exploration concrète de la ville elle-même, en tant que milieu de vie, dans ses principales caractéristiques. Il s'agit d'une modeste enquête, constamment guidée par l'enseignant, sur les traits urbains qui influent directement sur la vie de tous les enfants : on observe le fonctionnement des transports, on parcourt attentivement le marché, et, d'une façon générale, la vie commerciale, on repère les principaux services publics (en particulier municipaux).

on étudie les divers équipements fonctionnels (pour le travail et les loisirs) dont dispose la ville, on examine les principaux types de travaux qui s'y déroulent, etc... Tout ce matériel ainsi recueilli, toute cette expérience ainsi vécue, il faut ensuite, de retour en classe, l'exploiter systématiquement, comme on l'a, préalablement, systématiquement préparé. Les informations doivent être recensées, triées, classées, organisées ; un certain nombre de questions et de problèmes en sont extraits, sur lesquels la classe va revenir pour les traiter de façon méthodique et progressive.

3°) Alors s'opère le passage réglé du concret (vécu) à une relative abstraction (notamment en termes de généralisation et de raisonnements transférables). Il s'agit de montrer que cette ville est un cas particulier de la ville en général et que s'y posent des problèmes semblables à ceux de tout milieu urbain français. On ne gomme évidemment pas les spécificités de cette ville (ce qui contredirait l'expérience vécue des élèves), mais on met en relief comment cette spécificité est une manière particulière de résoudre des problèmes auxquels sont affrontés toutes les villes et tous les citoyens de notre pays. C'est là que l'on développe véritablement, à notre avis, un enseignement sérieux de civilisation : passant de la ville à l'urbanisation, on ancre vraiment l'élève étranger dans un aspect réel et profond du contexte de la vie française. L'information devient formation, comme l'exige un enseignement authentiquement culturel.

A cette étape, on dégage donc les relations logiques qui sont à l'œuvre dans l'existence même du citoyen. Pour ne prendre qu'un exemple, on met les enfants en présence des relations spatio-temporelles, vécues quotidiennement par chacun d'entre eux, mais non maîtrisées dans leur aspect proprement logique : or, pour gouverner ces relations dans leurs manifestations quotidiennes, le seul moyen consiste à en comprendre l'architecture logique et les lois de fonctionnement. Ainsi pourra-t-on prendre l'exemple des transports entre le lieu d'habitation et le lieu de travail, en s'aidant d'un plan de la ville : qui habite plus loin que tel autre met moins de temps à se rendre à son travail (parce qu'il bénéficie de tel mode de transport dont l'autre ne peut se servir). La notion vécue d'espace est concrètement liée à celle de temps : l'une se calcule en fonction de l'autre, et cela est corrélatif d'une certaine organisation du travail urbain, et du mode d'habitation dans les villes.

Les élèves, pour qui cette prise de conscience est en général tout à fait nouvelle, sont ainsi menés constamment du concret à l'abstrait et de l'abstraction au vécu. Ils sont situés à la fois dans

leur milieu journalier de vie et dans l'acquisition d'une véritable formation intellectuelle (dont on sait, depuis Bachelard et Piaget au moins, qu'elle consiste à conquérir le domaine de l'abstraction pour mieux maîtriser le concret immédiat : on ne se rapproche vraiment du concret qu'en acceptant de s'en éloigner). Un enseignement de civilisation nous paraît passer nécessairement par ce va-et-vient empirico-réflexif. Pénétrer une civilisation, c'est être capable de se situer par rapport à elle, c'est-à-dire de s'orienter en elle, d'y agir, de s'y repérer, d'être en mesure de la recevoir en la comprenant et en la maîtrisant. Comme on le voit, il y a là le besoin d'une collaboration des diverses disciplines habituellement séparées dans l'institution scolaire : comme dans la vie, l'élève doit manier à la fois de multiples informations en provenance de plusieurs sources ; une situation est toujours complexe.

4°) C'est pourquoi apparaît très clairement, sans qu'il y ait lieu d'y insister, la place de l'apprentissage linguistique dans un tel type d'enseignement. Dans la ville telle qu'on la voit, surtout lorsqu'on est un petit étranger (situé en outre, le plus souvent, dans une position sociale très fortement défavorisée), se croisent de multiples registres de langue. Entre la parole de l'épicier, celle de l'agent de police, celle de l'instituteur, celle du postier, celle du médecin, celle du chef de chantier, celle du gardien du stade (toutes personnes que l'enfant peut rencontrer quotidiennement, et dont il a pris la mesure au cours de la phase exploratoire mentionnée au paragraphe 2), un jeu subtil et à codifications complexes se trouve constamment à l'œuvre. Il s'agit, petit à petit, de le démêler nous sommes ici en présence d'une variété particulière (et d'un intérêt théorique tout à fait capital) de ce qu'il est désormais convenu de nommer le « Français fonctionnel ». En vérité, l'expression n'est guère heureuse : il vaudrait mieux dire que nous sommes devant un enseignement fonctionnel de la langue française.

C'est un enseignement ancré sur le milieu de vie des destinataires ; prenant en compte leurs rapports immédiats et multiples avec une langue que, par hypothèse, ils ignorent encore. On ne se centre pas uniquement sur les besoins (puisque ceux-ci sont parfois mystifiés), mais on ne les néglige pas ; on s'appuie le plus possible sur le vécu même des apprenants, sur leur situation langagière, sur le contexte culturel dans lequel se place leur apprentissage. La langue est bien considérée à la fois comme un lieu symbolique et comme un objet immédiatement réel. Rien ne se fait sans lui, mais, en même temps et complémentirement, il dépend de tout l'environnement institutionnel, social, culturel.

Les productions des élèves, orales, écrites, phonétiques, intonatives, etc..., doivent alors être sollicitées ; et elles sont appelées

précisément par la relation d'intimité et de domination qui se sera créée entre l'enfant et le thème étudié. C'est à partir d'elles que s'engendre un véritable apprentissage du français, c'est-à-dire un ensemble de stratégies par lesquelles l'élève s'approprie la langue comme outil d'expression et de communication. En somme, la pratique pédagogique décrite ci-dessus modifie la situation même de la langue à acquérir : le problème n'est plus tant alors un problème de méthodologie linguistique que d'exploitation systématique des activités de l'enfant, activités provoquées par un choix adéquat des thèmes de travail.

5°) Comme terme de cette démarche thématique, il est bon de proposer un retour à l'expression libre de soi (enrichie, cette fois, de toutes les acquisitions maîtrisées chemin faisant) et une ouverture vers quelques données culturelles en relation avec le thème traité (culture étant pris alors non plus en son acception ethnologique, mais au sens de la « culture cultivée »). Quelques poèmes sur la ville (Baudelaire, Apollinaire, Desnos), quelques tableaux marqués par la ville (Léger, Utrillo), quelques œuvres musicales (Pierre Henry, Penderecki, Schönberg), quelques chansons (Ferré, Catherine Sauvage, Dylan), seront présentés aux enfants, non pas à des fins didactiques explicites, mais pour une chance d'éprouver une certaine émotion. L'élève se trouve ainsi confronté à d'autres réactions que les siennes devant la ville. Cette part de l'esthétique, il serait grave de la considérer, une fois de plus, comme superflue. Elle appartient constitutivement à l'enseignement de la langue et de la civilisation. Parce qu'on l'a trop souvent négligée, on l'exclut parfois du domaine de l'acculturation : à tort, car, à travers elle, l'élève s'exprime aussi gravement que dans la fonctionnalité même de sa vie quotidienne.

Conclusion

On l'aura sans doute remarqué : ce que nous avons dit à propos de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en France (donc dans un contexte pédagogique de français langue étrangère) pourrait s'appliquer tel quel à l'enseignement du français langue maternelle à l'école élémentaire. Simplement, les phénomènes essentiels d'un enseignement de civilisation apparaissent beaucoup plus clairement (parce que de façon grossière) dans les classes d'enfants étrangers. De même que, selon Platon, il vaut mieux étudier l'âme du monde que l'âme de l'individu, car, toutes les deux étant structurellement identiques, la première est plus facile à analyser parce qu'elle est beaucoup plus vaste et manifeste donc plus nettement les traits essentiels d'une âme.

L'important, quel que soit le public pédagogiquement visé, nous paraît être la nécessité de ne pas couper l'enseignement de civilisation et l'enseignement de langue, et, complémentaiement, l'urgence de lier celui-ci aux autres disciplines (en particulier aux activités d'éveil). Culture et civilisation font partie de notre milieu de vie et c'est à l'intérieur de celui-ci qu'il faut les manifester ; similairement, la langue tisse la trame de nos jours, et, pour cette raison, il n'est pas adéquat de l'étudier (en classe) comme un objet existant par soi, indépendamment de tout le reste. Il y a, en réalité, un champ global à explorer.

Les activités d'éveil constituent le meilleur cadre où inscrire une telle pratique pédagogique : en effet, elles visent à la fois une certaine collaboration des disciplines et une spécificité méthodologique (qui consiste à privilégier l'initiative des élèves et la construction des concepts). Pour elles, la langue est une activité **transversale** par rapport à l'ensemble des disciplines scolaires, et elle ne s'apprend pas pour elle-même. Parallèlement l'étude de civilisation trouve sa place optimale au sein de ces activités d'éveil, puisque, précisément, elles visent à ouvrir l'enfant sur le milieu, à le confronter au monde dans lequel il se trouve amené à vivre sans être encore suffisamment équipé (intellectuellement et affectivement) pour le dominer.

Sur ce plan, la plupart des enfants français se trouvent dans une situation comparable à celle des enfants étrangers en France. Mis à part les héritiers dont parle Pierre Bourdieu, pour qui l'école est, culturellement parlant (et non pas socialement), inutile, beaucoup de nos élèves acquièrent, par l'institution scolaire, et par elle seule (contre quelques épigones d'Illich), la maîtrise des codes multiples toujours à l'œuvre dans la société et jamais explicités. Sans ignorer l'abus qu'il y a à nommer « émigrés de l'intérieur » les fils des milieux socio-culturellement dévalorisés, il faut cependant remarquer qu'un véritable enseignement de civilisation (par exemple sur le thème que nous avons essayé de développer) serait pour eux de première utilité, car, pour l'instant, on les a tenus à l'écart, pour des raisons sociologiques bien connues, de toutes les codifications socio-culturelles.

Il ne s'agit donc nullement de « civiliser » qui que ce soit, comme quelques-uns, silencieux, le souhaiteraient encore : l'objectif est, tout au contraire, de donner à chaque élève l'ensemble des clefs qui ouvrent l'ensemble des serrures sociales, c'est-à-dire la maîtrise de toute codification (maîtrise qui commence par le savoir que des codes existent et par la prise de conscience de cette existence). La civilisation, toute civilisation, est un système de codes : il est donc possible de l'apprendre, et chacun peut, en ce domaine

comme dans les autres, acquérir la compétence nécessaire. L'y aider définit la tâche des pédagogues.

Etre culturellement compétent, Pierre Bourdieu l'a montré, c'est être capable de faire des différences. Pénétrer une civilisation étrangère, c'est ne plus la confondre avec la sienne propre (et, par conséquent, d'abord, maîtriser les codes constitutifs de cette dernière) : cette confusion, chez le jeune étranger en France, crée ce que l'on appelle doctement les problèmes du bilinguisme et du biculturalisme, et cela d'autant plus que, souvent, l'étrangeté géographique se double d'une étrangeté sociale lourde, les migrants appartenant aux secteurs socialement les plus opprimés. Apprendre à comparer les systèmes, donc à manipuler les différents codes (parmi lesquels figurent les codes linguistiques), tel est le véritable objectif programmatique d'un enseignement de civilisation.

Louis PORCHER.

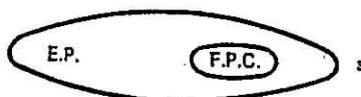
Langue, culture

et

Education permanente

Je me dis... je sais rien faire, je suis bête, voilà... on se sent découragé, on est bourré de complexes et puis c'est tout... et on n'est pas heureux...¹

En institutionnalisant la formation des adultes, le législateur a entendu donner au travailleur une nouvelle chance — si tant est que ce dernier en ait réellement connu une première — d'accéder aux valeurs culturelles. La formation continue s'inscrit ainsi dans le prolongement plus ou moins lointain d'une formation initiale qui aurait précédé et préparé l'entrée dans la vie professionnelle et dans la vie tout court. On sait toutefois qu'on établit un distinguo entre formation professionnelle continue et éducation permanente, la première étant — ou devant être — normalement incluse dans le cadre considérablement plus large que devrait constituer la seconde, inclusion que les textes officiels, « se référant implicitement à la théorie des ensembles »², suggèrent de représenter de la façon suivante :



S'il convient, par suite, de faire la différence entre une démarche à objectif promotionnel et une démarche à objectif culturel, il y a lieu d'éviter soigneusement de tomber dans l'erreur d'une dichotomisation nettement tranchée, les cours de formation professionnelle continue pouvant et devant être envisagés — moyennant une négociation ad hoc — comme autant de prétextes à ouverture culturelle, et inversement, les cours d'éducation permanente, en faisant sauter

(1) *Images d'une Langue, le Français* : Joëlle Perillat et Solange Berton C.R.E. D.I.F. — E.N.S. de Saint-Cloud 1974.

(2) *La Formation en questions* : les enjeux sociaux J.-F. Delplancke in *La Formation permanente* ; les Encyclopédies du savoir moderne ; 1975 p. 226.

(3) id.

les verrous principaux, pouvant constituer les prolégomènes indispensables d'une future formation.

Mais une telle présentation procède d'une vision, quelque peu idyllique des choses, qu'il s'agisse de formation ou d'éducation. Si l'organisation de la première pose des problèmes relativement faciles à résoudre, on sait que la limitation, voire l'inexistence de débouchés, constitue déjà une sérieuse raison d'inquiétude pour les uns, de découragement pour les autres. Quant à la seconde, l'approche trop souvent timorée et surannée à laquelle elle donne lieu (tant en ce qui concerne les hypothèses méthodologiques et les techniques pédagogiques que les contenus) entraîne assez régulièrement une majoration alarmante du formalisme le plus scolastique au détriment d'une culture décidément réduite à la portion congrue. Ceci nous amène à poser le problème central qui nous préoccupera dans cet article et qui peut être ainsi formulé : quels types de rapports y a-t-il lieu de prévoir, didactiquement, entre langue et culture, dans le cadre d'un cours d'éducation permanente ?

*
**

C'est toujours pareil, on prend le français... on nous dit : « le français c'est important », mais nous, les élèves, à ce moment-là, on s'en moque un petit peu parce qu'on sait que c'est le métier qui compte et le reste on s'en occupe pas et puis après, eh bien, on devient adulte, on se rend compte qu'il n'y a pas que le métier, y a ce qu'il y a autour et le français intervient à chaque fois'

Si l'on part d'une vérité première du type : tout modèle d'enseignement est sous-tendu par un modèle culturel, on peut en déduire facilement le fameux aphorisme qu'enseigner la langue c'est également enseigner la civilisation (prise ici comme synonyme de culture). Sans prétendre partir en guerre contre le sens commun pédagogique — qui n'est pas forcément l'ennemi du bon sens — on notera du moins qu'entre un aphorisme et un truisme l'écart risque — suivant les circonstances de l'énonciation — de n'être plus qu'une simple illusion. C'est ainsi que proclamer trop naïvement ou trop complaisamment les vertus culturelles du système linguistique, c'est donner à entendre qu'apprendre à lire et à écrire permet de se doter de l'arme absolue pour entreprendre, avec de bonnes chances de succès,

[1] Images d'une Langue, le Français, op. cit.

n'importe quelle croisade de l'esprit. Nous dirons — en regrettant de nous estimer tenu de le faire — que les facteurs de succès ou d'échec, s'ils sont régulièrement en rapport avec la bonne ou mauvaise maîtrise du langage, ne peuvent sérieusement être ramenés à des considérations strictement linguistiques.

C'est pourtant bien ce qui se passe encore fréquemment, tant au niveau de certains professionnels de la formation peu soucieux de se mettre en frais d'imagination, que des cadres, des représentants des comités d'entreprise et même des ouvriers volontaires ou désignés pour suivre un cours d'éducation permanente. L'offre et la demande concordent généralement : il faut faire de l'orthographe et de la grammaire, apprendre ou réapprendre un certain nombre de stéréotypes éducatifs, ceux précisément qu'on a eu le tort de ne pas assimiler quand on est entré à l'usine. La formation initiale n'avait offert que le rudiment ; c'est à nouveau le rudiment que, sommé de formuler une proposition ou d'émettre un vœu, on sollicite de l'éducation permanente. Disons sans grandiloquence qu'il y a là quelque chose d'angoissant voire d'accablant car on n'est même pas sûr que la naïveté soit toute du même côté, c'est-à-dire que les formateurs et les cadres eux-mêmes — toute considération tactique ou idéologique écartée — ne soient pas sincèrement convaincus que l'apprentissage d'une grammaire normative soit le grand commencement de toute résurrection. Enseigner la langue d'abord, voire seulement la langue, c'est un peu comme donner le solfège mais jamais le piano. Comment prendre goût à la musique après cela ?

Je ne sais pas... j'ai eu un dégoût de l'école et puis ça a été fini, terminé, terminé... terminé pour moi l'école, j'ai voulu travailler et j'ai été au boulot tout de suite¹.

*
**

Il ne faudrait pas déduire de ces premières pages — ce serait décidément remplacer l'abus par une absurdité — que l'éducation permanente doit se moquer de la grammaire. Il lui appartient simplement de se fonder sur une définition moins limitative du terme qui, contrairement à son étymologie (hê grammatikê epistémê) ne doit plus seulement désigner « la connaissance des lettres au sens matériel du terme, c'est-à-dire la lecture et l'écriture »², ni même « une présentation de la langue sous son aspect codifié et, en

(1) *Images d'une langue, Le Français* ; op. cit.

(2) A. Martinet ; *Grammaire fonctionnelle du français*, préface provisoire texte dactylographié inédit ; janvier 1976.

conséquence d'un point de vue normatif »¹, mais un processus d'approche dynamique de cette dernière qui parte du sujet « se formant »² et se développe par lui et pour lui. Ceci veut dire notamment que la grammaire ne peut, ne doit pas être un savoir prédigéré, une série de lois révélées, édictées, mais bien au contraire l'aboutissement d'un processus à la fois inductif et intuitif. On doit donc être amené à inventer peu à peu sa grammaire, à élaborer des concepts qui commenceront par être les réponses particulières que l'on peut faire aux problèmes linguistiques que l'on aura à résoudre pour communiquer sa pensée. Nous en arrivons ainsi à retrouver le lien naturel unissant la grammaire à l'acte de parole. Elle n'est plus reçue mais induite « d'un comportement spontané qui l'inclut »³, elle cesse d'être « le substitut laïc du catéchisme »⁴ pour devenir une méthode d'action acquise par la confrontation de l'esprit à des problèmes qu'il doit enfin poser et résoudre. Tout problème, en effet, appelle une solution, c'est-à-dire un concept auquel il serait imprudent de donner une allure définitive. La réponse peut fort bien être, dans certains cas, non pas erronée mais simplement approximative, et c'est par approximations successives qu'il faudra l'approfondir. Comme dans la mise en œuvre des activités d'éveil, « les solutions par induction donnent l'idée du concept... et les concepts ne sont vérifiés que par application, par transfert opératoire à d'autres situations, par réinvestissement. Il est bien évident qu'un concept n'est vraiment bien acquis que s'il sert à quelque chose, que s'il est la clé qui doit ouvrir l'accès à la solution d'un nouveau problème »⁵.

Ainsi se dessine peu à peu une structure souple et dynamique où langue et culture ne sont plus le moyen que la première nous donne d'accéder à la seconde mais les deux faces dialectiques d'une seule et même réalité, en perpétuel devenir. Répétons-le, il ne s'agit pas de nier la grammaire mais de la démystifier tout en consolidant son rôle réflexif c'est-à-dire la part effective qu'elle doit prendre dans l'analyse de l'acte de parole.

Il ne peut donc y avoir discours grammatical que sur une communication authentiquement fondée, c'est-à-dire, notamment, sur

(1) A. Martinet ; op. cit.

(2) Selon l'expression canadienne.

(3) Jean Gagnepain ; Préface à *L'Esprit des mots* de Jacques Bonnet et Joël Barreau, l'Ecole, 11, rue de Sèvres, Paris ; p. 7.

(4) *ibid.*

(5) Inspecteur Général Dulau ; *Du texte d'orientation à la mise en œuvre des Activités d'Eveil*, conférence prononcée à Guéret en février 1975 ; INRD, CRDP de Limoges, p. 19.

des thèmes et des supports qui ne sont pas imposés de l'extérieur par le formateur mais choisis par le groupe même. L'importance de ces choix initiaux est évidemment capitale dans la mesure où ils conditionnent et justifient la structuration du dossier, laquelle, on s'en doute, est fonction de la motivation à s'exprimer des formés. On voit ainsi que le mot **culture** qui apparaît dans le titre de cet article renvoie d'abord à un ensemble de faits et notions touchant aux conditions mêmes de la vie dans l'environnement qui nous est assigné, et en ce sens, il n'est point tellement éloigné de son synonyme habituel de **civilisation** ; mais il renvoie aussi à quelque chose de bien plus important qui est le développement du sens critique, du goût et du jugement par des exercices appropriés qui, pour mettre en jeu régulièrement le langage, ne sauraient évidemment se limiter à une gymnastique grammaticale désincarnée.

Entendons-nous bien cependant, il ne faut pas s'imaginer que, du moment qu'un thème a été choisi par le groupe, le reste, à savoir la structuration didactique du dossier (évoquée plus haut), vient tout seul. Ce serait commettre une bien lourde erreur.

Les thèmes que l'on choisit sont généralement très impliquants (**avenir scolaire des enfants, relations parents-enfants, vie dans les grands ensembles, voire... censure et pornographie, etc...**) et donnent lieu très régulièrement à des blocages ou à des tentatives de fuite (notamment dans la sécurité du formalisme grammatical) dont on ne vient que très difficilement à bout. Mais c'est précisément dans cette difficulté que le langage peut et doit trouver une certaine souplesse de fonctionnement et le mot **éducation**, en tout cas, sa signification profonde. Il s'agit, en effet, d'amener les participants, par l'éducation mutuelle de préférence : d'une part à comprendre les supports (écrits ou autres) choisis, c'est-à-dire des opinions et des attitudes qui ne sont pas forcément identiques aux leurs ; d'autre part à s'impliquer puis à expliciter leur propre attitude et, s'ils en éprouvent la nécessité, à la remettre en question, ce qui veut dire en clair : se situer par rapport à un problème et s'objectiver ; enfin à découvrir peu à peu avec l'aide de tout le groupe les moyens de réaliser, tant à l'oral qu'à l'écrit, des messages adaptés aux situations de communication où ils sont produits. Ce sont là les principales finalités que l'on doit assigner à un cours d'éducation permanente et on comprend sans peine qu'elles exigent une organisation de travail minutieuse dans la mesure où la structuration **progressive** du dossier implique une attention vigilante du formateur à tout ce qui se passe dans le groupe qu'il doit guider discrètement, c'est-à-dire sans nuire à son autonomie, vers les objectifs culturels linguistiques et psychologiques que nous avons tenté de définir dans cet article. Comprendons-nous bien, s'il est absolument indispensable que l'ouvrier parvienne à une vision abstraite — donc moins épidermique — des

faits, il n'est pas question de l'amener, par d'habiles manipulations, à déboucher sur une morale, sur une nouvelle éthique ou sur une triomphante idéologie. Un cours d'éducation permanente n'a pas de vocation œcuménique. Il s'agit avant tout d'inciter l'esprit à se mouvoir ailleurs que dans la sphère réduite aux problèmes personnels et matériels immédiats où il était enfermé jusqu'ici. L'éducation, si ce terme n'est pas trop injurieux s'appliquant à des adultes déjà éduqués par les dures expériences de la vie, c'est d'abord, c'est essentiellement ce **déverrouillage** qui leur permettra d'enrichir leur pensée. Faciliter une nouvelle perception du monde qui nous entoure en examinant ensemble quelques-uns de ces grands problèmes dont nous subissons quotidiennement mais machinalement les effets, définir ces problèmes, les analyser, les situer par rapport à soi et aux autres, les juger lucidement au moyen d'un langage dont on établit **en commun** les principaux mécanismes de fonctionnement tant à l'écrit qu'à l'oral, tant pour la compréhension que pour l'expression, tout ceci exige une participation très active qui implique le rejet pur et simple du didactisme primaire auquel certains croient toujours qu'il faut soumettre des adultes : formalisme étroit, dictées d'auteurs suivies de questions, grammaticalité, bachotage, bref, tous les exercices qui appartiennent à la pédagogie de l'échec. Les ouvriers disposent au départ d'un langage qui fonctionne bien, même s'ils peuvent l'enrichir et l'affiner ; ils ont aussi une personnalité bien plus nuancée, certainement qu'ils ne le soupçonnent ; ils sont capables de s'intéresser à des problèmes graves et de dire à leur propos des choses profondes. C'est tout cela que nous devons leur donner l'occasion de découvrir.

**

S'il existe donc un lien indissoluble entre langue et culture, il y aurait paradoxalement quelque légèreté à penser qu'il suffit de « faire de la langue » pour que la culture soit donnée par surcroît. Cette idée pourtant est encore répandue à tous les niveaux. On la retrouve aussi bien dans les classes de nos écoles et de nos lycées où la créativité des enfants reste trop souvent sacrifiée à des exercices d'un formalisme désolant, que dans certaines démarches d'apprentissage du français langue étrangère où l'accent essentiel est toujours placé sur les principes de fonctionnement du langage dans des situations de communication artificielles, voire d'une affligeante platitude. Tout ceci provient d'une conception insuffisante quoique tout à fait classique, de l'enseignement du français, où la motivation à parler et à écrire n'a jamais été envisagée résolument, les besoins d'expression ayant toujours été régulièrement sacrifiés sur les autels d'un culte étrange dont les dieux principaux sont la Géométrie et le Génie de la langue.

Si l'éducation permanente a pour rôle de ramener les adultes sur les bancs de l'école et de les culpabiliser en leur montrant tout ce qu'ils ont à apprendre, disons nettement qu'elle n'a aucun sens, qu'il vaut mieux, même, la supprimer sans regret. Si au contraire elle vise à les réveiller, à leur faire prendre conscience de leurs richesses intérieures, bref à élargir réellement leur horizon culturel, alors il est urgent de lui consacrer ses efforts et son temps. Mais il ne faut se cacher ni ses exigences ni ses dangers, car, de même qu'elle peut donner à l'adulte le sentiment d'une liberté nouvelle, elle peut tout aussi bien le conduire vers son dernier échec :

« Je me sens libre lorsque je parle si l'on m'écoute. Tout échec, par contre, me rejette dans mon destin d'esclave »¹.

Jacques CORTES.

(1) Brice Parrain ; Recherches sur la nature et les fonctions du langage Gallimard, 1942 ; p. 174.

L'Enseignement de la Civilisation
par l'Audio-Visuel :
Enrichissement ou appauvrissement ?

Comme tous les titres vaguement abstraits, celui-ci recèle des pièges qu'il serait amusant sans doute d'analyser.

Qu'entend-on par « civilisation » ? par « enseignement de la civilisation » ? par « audio-visuel » ? par « appauvrissement » ?

Aussi est-il peut-être inutile d'entrer dans des essais de définitions stériles (« Si on me demandait de décrire un éléphant, je serais bien embarrassé » disait Churchill. « Mais quand j'en vois un, je le reconnais tout de suite »).

L'exégète vétilleux trouvera à redire à chacun des termes isolés et à leur formulation globale. Le lecteur — surtout s'il est professeur — comprendra tout de suite mon propos :

Jadis, pour enseigner la civilisation, c'est-à-dire pour (essayer de) révéler à nos élèves l'image d'un pays, de son peuple, de ses mœurs, nous ne disposions que de la parole, écrite ou parlée, et de quelques images grises dessinées par un tâcheron sous-payé ou photographiées par un enthousiaste non éclairé.

Maintenant que nous disposons d'un arsenal audio-visuel impressionnant, de cette fenêtre sur le monde que représente le film, de ce miroir que constitue la télévision, de ce reflet que permet la diapositive, de cette pulsation qui se manifeste dans le disque et la bande sonore, nous pensons que nous pouvons mieux que jadis révéler à nos élèves le monde qui les entoure.

La question que pose le titre de cet article est toute simple : ne nous faisons-nous pas illusion ?

L'audio-visuel sophistiqué est-il le seul (ou au moins le meilleur) moyen d'enseigner la civilisation ?

Débat gigantesque et futile que je n'ai pas la prétention de

nourrir, aussi vais-je tout simplement penser tout haut, parcourir au hasard quelques sentiers sans trop me demander s'ils sont vierges ou très fréquentés, et laisser tirer des conclusions.

Une expérience personnelle me servira de point de départ :

A l'école primaire, parmi les maigres illustrations d'un livre de géographie, j'avais vu une image représentant la Chaussée des Géants. Lorsque vingt ans après je suis allé en Irlande, ma rencontre avec ces pierres gluantes sous un ciel gris et devant une mer verdâtre a été l'aboutissement d'une longue histoire d'amour commencée grâce à la conjonction d'un mot prestigieux et d'une image à la beauté douteuse.

Et je me demande tout simplement si la beauté parfaite des documents audio-visuels ne rassasie pas l'appétit de découverte au lieu de le provoquer.

« Que le monde était grand à la clarté des lampes, mais aux yeux du voyeur que le monde est petit ! » a presque dit Baudelaire.

Donner envie de voir plutôt que donner à voir, n'est-ce pas là le but suprême d'un enseignement ?

Cette attitude vaguement passéiste est sans doute discutable mais peut-être pas davantage que la croyance aveugle dans la vertu de l'imagerie sonore.

Mais l'audio-visuel existe et en attendant que la gratuité totale des voyages scolaires soit autre chose qu'une aimable utopie, il faut bien s'en servir.

Mais peut-être avec certaines précautions et avec une relative lucidité.

Le film, par sa fluidité émotionnelle, par son harmonisation de formes et de couleurs en mouvement, accompagné par une musique envoûtante et sous-tendu par un réseau dramatique si ténu soit-il, se prête mal, malgré les apparences à une « exploitation » pédagogique réelle, à un « enseignement »¹ de la civilisation. Par contre il représente un élément de sensibilisation irremplaçable car l'émotion qu'il va provoquer va donner envie à l'élève de mieux connaître, de préférence par lui-même².

(1) Est-il utile de mentionner que le concept d'enseignement (c'est-à-dire ce que le professeur essaie de « faire » avec ses élèves dans une heure de cours

voir page suivante suite des notes

Mais alors, faut-il crier haro ! sur les films pédagogiques produits par des organismes spécialisés ou des enseignants en mal de caméra ? Peut-être !...

Il m'a toujours semblé qu'il y avait plus de substance, (plus de matière à vibrer activement) dans cinq minutes du film de Losey « Accident » que dans trois films pédagogiques sur l'organisation et la vie des universités anglaises. « Le Cuirassé Potemkine » a plus fait pour la connaissance de la révolution russe que des dizaines de films didactiques sur le même sujet.

Par contre le même reproche ne devrait pas s'adresser à la télévision où le mélange de documents d'époque (émotion du film) d'images fixes (commodité didactique) et d'interviews en direct (actualisation du passé) facilite l'analyse intellectuelle — qu'annihile le film — provoque la participation collective du spectateur. De plus, à la différence du cinéma, l'élève peut montrer sa propre émission, la juger, la modifier.

Le double objectif de création et d'analyse critique me fait personnellement croire en l'éminente supériorité du diaporama sur

ou sur une certaine durée) est très équivoque car ce mot recouvre en réalité des phrases psycho-socio-esthétique-pédagogiques absolument différentes sinon opposées :

- motivation ↔ sensibilisation
- instruction
- contrôle
- éducation
- création { individuelle
collective

la dernière phase (création) tendant à s'emparer graduellement des quatre phases précédentes dans un processus modérément utopique d'auto-sensibilisation, auto-instruction, auto-contrôle, auto-modération ou inter-instruction, inter-contrôle, etc...

(2) Pourquoi les pédagogues tirent-ils si peu de parti de l'analyse d'Edgar Morin sur le processus de « projection-identification » que provoque chez le spectateur la projection d'un film... Bien entendu je n'ai pas la naïveté de prétendre qu'il suffira de projeter le « Pasteur » de Sacha Guitry pour obtenir une abondante moisson d'agrégés de biologie ou de prix Nobel.

le film pédagogique, à condition de partir des limitations réelles et inévitables de l'image fixe et non pas de ses avantages supposés.

L'image fixe, le passage au noir entre deux images non seulement fatiguent les yeux mais provoquent par leur fractionnement régulier une réaction inévitable (parce que biologique) de critique ou tout au moins d'analyse. Le cadrage de la diapositive, qui ouvre un champ de vision plus fragmentaire que l'œil (ou l'imagination), fait de la diapositive un judas (dans le sens étymologique et « devossien » du terme) plus qu'une fenêtre sur le monde.

La discontinuité des images fait de chacune d'entre elles un choc, une agression pédagogique avec des risques de conditionnement et de création de stéréotypes.

Il n'est pas possible de montrer tout le Brésil, donc on montrera quelques images (aux relents racistes désagréables) et l'élève sera convaincu que tous les Brésiliens sont bruns, danseurs de samba et joueurs de football sur la plage de Copacabana.

Mais il y a au moins plus grave.

Alors que le rythme d'un film correctement réalisé communique sans trop de difficulté un message émotionnel cohérent, le rythme d'un diaporama est beaucoup plus complexe car il met en jeu parallèlement trois éléments dont la perception ne se situe pas dans le même espace de temps :

— Le son (musique ou bruitage) communique **immédiatement** son message ;

— le texte ne communique ce message qu'avec un certain délai (il faut attendre au moins la fin de la phrase) ;

— l'image (équivoque, plus longue à explorer, plus sujette à des interprétations personnelles divergentes) ne communique ce message qu'avec un retard encore plus long.

Maîtriser l'harmonisation de ces trois éléments nécessite des recherches difficiles, ne s'obtient que très rarement¹.

(1) Il est évident que la projection du fondu-enchaîné combine les avantages du film (fluidité) et de la diapositive (lenteur contrôlable sans artificialité) tout en supprimant les gênants passages au noir entre deux images.

Et le dernier problème est sans doute le plus gênant, le plus sûr garant d'appauvrissement du message : c'est celui du texte d'accompagnement.

Lorsque, à l'émotion que provoque l'image, nous superposons un commentaire didactique (surtout s'il est l'œuvre de l'artiste avorté qu'est tout professeur) nous provoquons un décalage fatal. Une belle image est tuée par un commentaire plat.

Qui n'a pas déchaîné des tempêtes de rires en faisant dire à un magnétophone dans l'obscurité trouée par les couleurs de l'écran des commentaires du style :

« Maintenant nous longeons une plage douce bordée de palétu-
viers mollement agités par la brise. Des pêcheurs jettent dans la mer
complice des filets gourmands. Vite, passons à table, les papayes
nous attendent à l'ombre... »

Et comme ces textes d'accompagnement, produits de non-spécialistes de la littérature, s'érodent vite !

Au lieu de ces ectoplasmes éphémères, il vaudrait sans doute mieux utiliser les services de véritables écrivains au style durable (parce que dur) et excitant (parce que personnel et partisan). Tant pis s'il faut pour cela asservir le choix des images au contenu (ou au style) du texte. Tant pis si ce style est difficile (je pense là à l'enseignement des civilisations en langues étrangères) ; tout document littéraire authentique vaut mieux que des textes, à la portée des élèves, en français facile, en anglais adapté, en allemand simplifié.

Mieux vaut un texte agréable à l'oreille et à l'esprit (même si on ne le comprend pas en entier) qu'un sous-texte dont tous les mots sont parfaitement clairs mais d'où se sont évaporés la beauté, le mystère ou l'absurde.

Et comme les textes se démodent vite, pourquoi, dans un enseignement de la civilisation, ne pas donner la priorité aux textes, fussent-ils anciens, pour le choix des sujets et des thèmes et des images à l'intérieur d'un même sujet ?

Faire commenter des images de grands magasins 1976 par un extrait du « Bonheur des Dames » de Zola peut être un exercice

excitant et formateur, autant par les oppositions que les concordances de l'image et du texte.

Et se promener dans un musée en compagnie du Malraux des « Anti-Mémoires » vaut sans doute mieux que d'établir un catalogue audio-visuel des musées français.

Devant les visions fulgurantes d'un authentique écrivain, fussent-elles brèves, fragmentaires et partisans, comme paraissent lourds nos commentaires magistraux, didactiquement organisés.

Est-il nécessaire de conclure ? Je ne crois pas.

Aimé JANICOT.

L'Enseignement de la civilisation française à partir de l'analyse linguistique d'un texte publicitaire

Nul ne peut ignorer le phénomène de la publicité qui se manifeste dans tous les domaines de la civilisation française contemporaine. Pourquoi, dans une classe de français, langue maternelle, le professeur n'exploiterait-il pas les documents publicitaires aisément observables, toujours renouvelés, en adaptant à son public le niveau de leur interprétation ?

Tout texte publicitaire, comme tout texte littéraire fonctionne dans une situation de communication qu'il convient de définir puisque les caractéristiques d'un discours donné dépendent de ces circonstances de communication. La langue sera d'abord étudiée pour elle-même, comme système de signes, puis, ce système servant de support à une culture, nous en montrerons l'interaction pour enseigner un aspect de la civilisation.

La situation de communication dans un texte publicitaire est créée artificiellement : un cadre moyen reçoit par exemple une lettre circulaire envoyée par « connaissance des Arts ».

- Qui parle ? L'émetteur du message est à la fois le signataire, le groupement commercial et la revue personnifiée par son nom propre.
- Le message consiste à faire connaître et faire acheter cette revue.
- Le canal utilisé est l'écriture.
- Le récepteur ? L'en-tête indique « Madame, Monsieur » - c'est-à-dire ceux dont les réseaux de distribution ont eu l'adresse, mais le récepteur c'est tout lecteur de cette lettre.
- Le code utilisé est la langue française, système général permettant l'intelligibilité des messages qu'il permet de construire ; mais dans ce code commun fonctionne un code spécifique, celui du langage publicitaire, lui-même étant un système hiérarchisé d'éléments, de règles, de relations.

Une description linguistique d'un texte publicitaire fait apparaître que toutes les fonctions du langage sont simultanément mises en œuvre, comme dans tout discours, mais ici certaines sont privilégiées :

— la fonction centrée sur le message apparaît très importante à partir de l'étude formelle du texte de la lettre. Le rôle de la typographie, répartition des caractères spéciaux, leur répétition, leur variété est liée à un souci esthétique, ainsi que la disposition des paragraphes évoquant des versets. Par contre, les dimensions de ces unités séparant bien les idées dans une lettre relativement longue vise à l'efficacité de la communication. Des effets anaphoriques de reprises de mots traduisent visuellement le souci de créer une incantation, un charme. Les caractères de la forme du message que renforce la rhétorique constituent dans « l'art d'agrée », « l'ordre » dont parlait Pascal.

La fonction centrée sur l'émetteur apparaît à travers plusieurs catégories de mots, tels les pronoms personnels, adjectifs possessifs de la 1^{re} personne dont on observera le nombre, la place dans le texte, la fonction grammaticale. Les temps employés, surtout le présent et le futur d'action, soulignent l'intention de celui qui parle : agir. La phrase affirmative est privilégiée : l'assertion visant à communiquer une certitude. Par les adverbes d'opinion nombreux, le locuteur modalise son énoncé en donnant une appréciation sur la valeur de vérité de son discours : « sans doute », « peut-être ». Le choix du lexique, appliqué à autrui et à l'objet dont il parle, traduit la subjectivité de ce locuteur à travers les termes évaluatifs, émotifs, les niveaux de langue.

Dans une telle situation, l'émetteur se présente discrètement mais efficacement.

La fonction centrée sur le destinataire apparaît comme une forte tentative de saisie d'autrui : Les pronoms personnels de la 2^e personne, très nombreux dans tout le texte, soulignent l'importance donnée à l'interlocuteur d'abord agent d'actions, « vous aspirez », puis objet d'actions quand la revue personnifiée devient agent : « C des A vous séduira ». Le jeu des pronoms personnels montre l'inclusion progressive du « nous » au groupe. Toute une série de phrases au présent, centrées sur des infinitifs actifs de but, « vous aspirez à faire », aboutit à une phrase conclusive, « Ne craignez surtout pas de ne pas être des initiés ». Noter à la fois l'impératif, forme d'intimité et la forme négative qui est la réfutation implicite d'un argument du lecteur. D'autres formes d'intimité se manifestent par le vocatif, les verbes du type vouloir, falloir, devoir ou

leurs synonymes. Le vocabulaire à la mode et les thèmes développés sont choisis pour refléter l'expression des désirs généraux ou des craintes des destinataires. Des systèmes d'équivalence et d'opposition mettent en relief les satisfactions et difficultés de l'homme d'action moderne. La rhétorique souligne ces intentions et leurs effets aux deux pôles de la communication : L'énoncé est donné comme destiné à être assumé par l'auditeur grâce aux modalités d'un discours qui épouse le mouvement de pensée de cet interlocuteur fictif mais dont les aspirations sont connues et révélées ou suscitées.

La fonction référentielle axée sur l'objet du message est très importante. Les pronoms personnels de la 3^e personne et les substantifs désignant la revue dont on parle sont sujets de verbes d'action comme les pronoms « nous » et « vous ». Ce fonctionnement syntaxique avec des verbes n'admettant que des sujets animés, est rendu possible par l'intermédiaire de la marque, un nom propre, qui assure l'identité du produit et permettra la métaphorisation de la revue en « guide ». Cette nomination remplit d'ailleurs une fonction commerciale : présenter le produit, l'individualiser, le discriminer par rapport aux concurrents qui pratiquent des « tarifs de braderie ». Autre remarque sur le fonctionnement syntaxique agent/objet : à la fin de la lettre, un nouveau relai s'opère dans ces fonctions : le destinataire a toutes les raisons d'acheter la revue qui devient alors objet d'action.

Les référents, articles et déterminants utilisés avec les mots clefs du texte sont très nombreux, étant liés à la fonction de représentation. Le lexique développant le prédicat vise à mettre en relief la personnalité de la revue : verbes d'action liés au rôle actif des arts s'exerçant à travers cette revue. Le vocabulaire apparaît complémentaire des lacunes et aspirations appliquées au destinataire du message. De plus, ce vocabulaire marque une préoccupation de valorisation du produit par des termes mélioratifs : grâce à la somme de tous ces attributs distinctifs se constitue une image de marque. Dans l'esprit du lecteur le produit apparaît irremplaçable pour la qualité et le nombre des services rendus.

La rhétorique par les antithèses, les métaphores, les anaphores renforce le double mouvement de séduction orienté vers le destinataire, d'information et d'apologie orienté vers le référent.

Ce travail sur la langue française permet donc de définir une situation de discours puisque sont réunis un présentateur, un objet et à présenter un destinataire. De plus il permet de montrer comment

celui qui parle en utilisant le système général de la langue fait en même temps un acte individuel de parole. Enfin cette analyse débouche sur l'étude de faits de civilisation.

— Le langage publicitaire est un moyen de communication mais surtout un puissant moyen d'action sur autrui : il faut informer, rassurer, séduire pour faire acheter si bien que le discours publicitaire sera dans des proportions variables didactique, polémique, charmeur.

— En nous renvoyant des images de nous-mêmes, la publicité modèle une mentalité collective.

Ce miroir grossissant de nous-mêmes, nous l'avons découvert dans le lexique et ses connotations (lexique s'appliquant de façon complémentaire au destinataire et au produit).

Elle nous conduit à une prise de conscience de désirs inexistantes jusqu'alors inavoués ou non formulés dans nos modes de vie. On peut ainsi faire déceler les aspirations de couches sociales différentes, les points qui font l'unanimité, l'évolution, voire les métamorphoses opérées en quelques années sur la façon de concevoir les vacances, la culture. Si les « mots dans le vent » sont révélateurs d'une mentalité collective, ils sont révélateurs d'une vision euphorisante de nous-mêmes où nous nous complaisons : la publicité nous renvoie une image flatteuse de notre puissance accrue par le moyen de l'objet vendu. Quelles aptitudes souhaitons-nous voir éclater ? On peut en faire le recensement à travers les documents observés en un mois. Dans le texte étudié, on trouve, pour un cadre, le désir d'être un homme cultivé. Mais qu'est-ce que la culture dans ces conditions, en s'en remettant à une revue, aussi bonne soit-elle ?

— Mais quelle image a du destinataire celui qui fait un texte publicitaire ?

L'image d'un client qu'il faut enlever aux concurrents. L'image de quelqu'un qui ressent un manque. L'objet proposé comblera ce manque. Les métaphores d'un texte publicitaire sont l'expression d'un regard jeté sur le réel. Mais les regards de l'émetteur et du récepteur sur ce réel coïncideront-ils ? Toute l'organisation du message vise à créer cette coïncidence.

Pour la publicité, il s'agit donc non seulement d'agir comme révélateur mais de manipuler des esprits vulnérables, versatiles, en

quête de nouveau. On peut faire étudier si un certain langage publicitaire utilisé correspond bien à l'image d'une couche sociale obtenue par une étude de marché. Cette mise à jour et cette exploitation de besoins réels et inconscients, individuels et collectifs est donc orientée par l'intérêt mais pas forcément par l'intérêt des consommateurs qui peuvent se demander si une nouveauté est un progrès.

Une autre réflexion pourrait porter sur le déclenchement publicitaire. Le public apprécie de plus en plus l'ingéniosité des connotations publicitaires, l'audace des associations que permet l'implicite du langage. La publicité doit frapper juste, fort et vite, en laissant l'impression de la liberté du choix.

Certains arguments sont clairement analysables tablant sur des constantes humaines : goût de paraître, besoin de sécurité ou d'évasion. D'autres, plus subtilement présentés, risquent de nous rendre dupes d'une stratégie adroite.

La description linguistique objective d'un texte publicitaire peut aider tout lecteur à « distinguer », discerner le « jeu des « habiles », et cet exercice du jugement est plus que jamais nécessaire pour comprendre et enseigner notre civilisation.

Janine DREHER.

A bâtons rompus...

— Vous me demandez de parler de l'enseignement de la civilisation... Vous devez comprendre qu'un simple praticien hésite à exprimer un avis sur une question abondamment traitée par des spécialistes. Disons, si vous voulez, que ce sera l'opinion « de la base ».

Dans de nombreux pays, l'horaire accordé à l'enseignement d'une langue comme le français, ne permet plus de donner aux élèves des connaissances suffisantes pour qu'ils puissent communiquer aisément en français, à supposer qu'ils en aient un jour l'occasion, et ils posent de plus en plus souvent cette question : Étudier le français, pour quoi faire ?

Pour ma part, j'essaie de leur faire comprendre qu'en étudiant une langue étrangère ils peuvent connaître une mentalité et des mœurs différentes, découvrir d'autres façons de penser et de vivre. J'essaie de les intéresser au pays dont ils étudient la langue en leur présentant la culture de ce pays.

- Comment, pour vos élèves, définissez-vous la culture ?

— N'est-ce pas « tout ce qui fait que la civilisation d'un pays est différente de la nôtre » ?

- Vous présentez donc surtout les différences ?

— Et c'est bien là le problème, car il faut faire admettre et respecter ces différences. Le professeur doit se méfier de son propre enthousiasme : s'il fait des déclarations naïves sur la beauté et la clarté de la langue française, sur la richesse de la littérature, l'excellence de la cuisine, des parfums, l'originalité de la mode, le charme de la vie en France, les élèves comprendront qu'il porte des jugements de valeur dans des domaines où il n'y a pas de critères objectifs d'évaluation.

• Quel est le moment le plus favorable pour présenter la culture du pays étranger ?

— Une initiation peut être nécessaire avant même d'aborder l'enseignement de la langue, si l'on veut éviter certains blocages.

Une enquête menée dans une université étrangère a montré que des étudiants qui avaient, au départ, une attitude positive à l'égard de la France et du français, adoptaient par la suite une attitude négative, voire hostile. Quelques mois de cours suffisaient à leur donner l'impression que la langue et la culture françaises étaient plus ou moins efféminées et qu'un homme ne pouvait pas, décentement, s'y intéresser.

J'ai eu, je m'en souviens, des élèves qui refusaient de parler français parce qu'ils trouvaient ridicules les intonations de la phrase française et les grimaces qu'ils devaient faire pour prononcer certaines voyelles.

• Vous pensez donc que la présentation de certains traits culturels doit intervenir très tôt ?

— Tout le monde est d'accord pour dire qu'on ne peut séparer l'enseignement de la langue de celui de la Civilisation (avec un grand « C »). Dans la très humble pratique quotidienne de la classe, cela veut dire qu'il ne faut pas isoler le « discours » de son contexte culturel et qu'on doit porter à l'un et à l'autre une égale attention.

Quand on apprend aux élèves à dire « Bonjour, Monsieur », il n'est pas inutile de les prévenir que les Français ont la curieuse habitude de se saluer en se serrant la main. Il n'est pas inutile, ni sans intérêt, de connaître les manifestations non linguistiques de la sympathie, de l'affection, de l'irritation... C'est très variable d'une culture à l'autre et la méconnaissance de certains signes, ou leur mauvaise interprétation peuvent, croyez-moi, fausser dangereusement la communication.

• Vous semblez parler par expérience ?

— Parce qu'il m'est arrivé de me précipiter vers les gens, la main tendue, et de rester interloqué devant l'étonnement ou le mouvement de recul provoqué par cette main lancée en avant, que l'on regardait avec ahurissement.

Je me souviens aussi d'avoir été parfaitement ridicule en essayant à tout prix de « meubler » la conversation dans un pays où il est normal de rester silencieux pendant des heures, en compagnie d'une ou de plusieurs personnes.

Je ne vous raconterai pas mes mésaventures dans un autre pays dont les habitants sont si polis qu'ils ne vous contredisent jamais et qu'ils répondent toujours affirmativement aux questions posées.

Je sais enfin qu'il peut être d'une importance vitale d'interpréter correctement et immédiatement un geste, une intonation, une attitude qui expriment l'hostilité.

Les premiers éléments d'une connaissance générale des grandes différences de comportement sont essentiels. C'est important pour tous ceux qui seront un jour en contact avec les habitants du pays dont ils étudient la langue ; c'est très utile aussi à tous les élèves auxquels on présente maintenant des documents audio-visuels authentiques.

Certaines informations « non linguistiques » permettent souvent de préciser et de mieux comprendre le sens d'un message. La connaissance de certains traits culturels peut aider à comprendre le fonctionnement de la langue.

• Cela me rappelle que je vous ai entendu, un jour, donner une explication du subjonctif...

— qui fera rire sans doute les grammairiens. Tant pis ! Je m'adressais, vous vous en souvenez, à des étudiants de culture germanique et je leur expliquais l'emploi du subjonctif, présenté comme le mode d'expression du doute ou de l'incertitude. La règle de leur grammaire disait qu'on emploie le subjonctif en français après tous les verbes de sentiment, sauf le verbe « espérer ».

Je leur faisais remarquer, à ce propos, la différence entre l'espoir germanique, sentiment vague, brumeux, incertain, et la certitude de l'espérance des Français...

• Avec citation de Péguy...

— et de ma grand-mère qui disait jadis en me voyant : « Eh bien, j'espère que tu as grandi ! »

Nous étions passés ensuite à l'emploi du subjonctif après les verbes qui indiquent la volonté ou l'obligation, d'où l'exercice struc-

tural opposant la contrainte exprimée par le verbe principal, et la liberté de l'individu français exprimée par le subjonctif (mode de l'incertitude) dans la subordonnée :

D'après le règlement, il est nécessaire que vous portiez...

L'agent de police veut que je fasse...

Le colonel ordonne que nous allions...

Il ne s'agissait pas, pour moi, de présenter l'indiscipliné comme une vertu, mais, tout simplement, de faire appel à certains traits du comportement français pour expliquer un point de grammaire.

- Et vous croyez que cela fera rire les grammairiens ?

— C'est possible car, voyez-vous, le professeur qui enseigne le français ne possède pas les connaissances encyclopédiques qui lui permettraient de parler savamment de linguistique, d'économie, de politique, d'histoire, de littérature, ou même de certains aspects de la vie quotidienne.

- Il y a les manuels...

— Ils ne sont pas toujours suffisants. Il existe, certes, de bons manuels, et il y a des éditeurs qui publient des documents de « civilisation », mais le meilleur matériel est souvent celui que le professeur sélectionne et prépare lui-même à l'intention de ses élèves.

- Le professeur doit « préparer » les documents ?

— Je pense, par exemple, aux documents sonores authentiques, qui sont rarement utilisables directement avec des élèves peu avancés. Il ne faut garder qu'une à deux minutes d'un bulletin d'informations, trois à cinq minutes d'une interview. Il faut couper les passages difficiles ou sans intérêt pour les élèves, prévoir les explications que l'on donnera avant l'écoute, pour faciliter la compréhension. Si l'on choisit une chanson ou un sketch comique, il faudra sans doute présenter d'abord un « texte filtre ». Sans une préparation minutieuse, on risque de décourager les élèves.

Et dans le commentaire, le professeur doit éviter certains écueils :

- ne pas généraliser à partir d'une observation particulière (toutes les Anglaises sont rousses) ;
- ne pas accepter sans examen ce que les Français disent d'eux-mêmes, pas plus que le point de vue généralement admis dans le pays étranger sur tel ou tel aspect de la culture française ;
- tenir compte de la rapidité des changements, dans tous les domaines.

- Vous pensez que la France et les Français changent si vite ?

— Le professeur de langue n'a pas, malheureusement, l'occasion de venir en France aussi souvent qu'il le voudrait. Entre deux voyages, il peut s'écouler un certain temps.

En ce qui me concerne, je me souviens que je disais à mes élèves qu'on ne pouvait pas, en France, comme chez eux, dire tout simplement « Bonjour ! », sans ajouter obligatoirement « Monsieur, Madame ou Mademoiselle ». Et de retour en France, je me suis aperçu qu'un aimable « Bonjour ! », sans autre complément, était souvent employé.

Dans le même laps de temps qui séparait mes deux voyages, le tutoiement avait gagné du terrain.

Je sais que certains collègues étrangers sont déconcertés par des changements qu'ils considèrent comme des abandons. Quand ils s'aperçoivent que nous avons perdu une voyelle nasale, ou une distinction entre le « a » antérieur et postérieur, ou que nous avons supprimé l'enseignement « chronologique » de la littérature, ils me disent que la France est en train de perdre son âme. Ils oublient qu'ils enseignent une langue et une culture vivantes.

Mais je crois que nous pouvons nous arrêter ici, puisque je suis revenu à ce qui était le point de départ de cet entretien sur l'enseignement de la « civilisation », qui doit amener les élèves (et les professeurs) à admettre et à respecter les différences, à admettre le point de vue des autres et à respecter leur liberté.

Propos recueillis par Pierre Davoust.

Initiation des étrangers à la civilisation française

Je vais essayer d'expliquer très simplement comment se passe mon cours de civilisation à l'Alliance Française de Paris. Ce cours s'adresse à des étrangers, adultes ; il cherche à leur faire connaître, sous ses principaux aspects, la France contemporaine et les problèmes qui s'y posent ; il cherche aussi à leur faire saisir les liens entre présent et passé. Le programme est si vaste que, de toute évidence, 1 heure 45 de classe quotidienne ne permet pas d'entrer dans de grands détails. Il s'agit de donner aux étudiants de bonnes notions de culture générale, de les aider à comprendre la France et les Français, qu'ils découvrent à la fois dans leur expérience quotidienne, leurs lectures et leurs visites touristiques et artistiques. En principe, le cours se poursuit toute l'année ; mais les étudiants se renouvellent sans cesse, leur assiduité n'est pas exemplaire, et leur niveau d'assimilation et de culture est très inégal. La nature de ce « public volant » impose donc des cours très variés (plusieurs sujets et plusieurs exercices abordés chaque jour) et assez autonomes (j'entends par là que le nouvel élève, arrivant in medias res, doit se trouver plus « accroché » que désorienté par les matières traitées). Il faut aussi reprendre plusieurs fois les mêmes questions (institutions, agriculture, industrie, démographie, par exemple) ; mais ces reprises ne portent ni préjudice ni ennui aux étudiants qui suivent le cours de bout en bout, d'une part, parce qu'il n'est jamais fâcheux de répéter ce qui est important, surtout à des étrangers, d'autre part, parce qu'il est toujours possible de présenter différemment un même thème, et que les réactions de l'auditoire provoquent des approfondissements — j'aurais envie d'écrire des rebondissements — inattendus.

Après avoir exposé les conditions du cours, j'en viens au cours lui-même, à son « esprit » (*). Le premier principe consiste à **suivre l'actualité, à toujours saisir l'événement au vol**. La relation événe-

* Il me paraît inutile de détailler ici l'emploi du temps, la répartition des exposés faits par le professeur ou les élèves, des commentaires de textes, des exercices de récitation, rédaction, des présentations de disques ou de diapositives etc...

ment - cours éveille au maximum l'intérêt des élèves, et les notions abstraites s'assimilent beaucoup mieux dans un « contexte » actif (Presse, radio, télévision, conversations... qui, sans commentaires du professeur, risqueraient d'être mal comprises, deviennent alors de précieux auxiliaires). Au moment de la mort du Général de Gaulle, j'ai consacré deux ou trois heures, moins au Général lui-même qu'à la fin et aux funérailles de quelques grands hommes de notre Histoire : Louis XIV, Napoléon, Victor Hugo entre autres. Les étudiants étaient passionnés, car ils sentaient un rapport entre les réactions des contemporains du Roi-Soleil, décrites par Saint-Simon, et celles des hommes politiques de 1970, assistant à la « sortie » du plus grand acteur de notre temps. C'est en période électorale qu'il convient d'expliquer le mécanisme de la constitution. Lors de la dernière élection présidentielle, je me suis attachée à démontrer avec soin les rouages de la V^e République, pour mettre en lumière la valeur de l'enjeu (pour les candidats et pour les citoyens). La loi sur l'interruption de grossesse et les débats qu'elle a provoqués, ont servi de support à des leçons sur la démographie de la France au cours des siècles. La réforme juridique du mariage, du divorce a été l'occasion d'exposer comment avait évolué au fil des ans la conception de la famille. Tous ces sujets permettent aussi aux élèves d'intervenir, de confronter ce qui se passe dans leurs pays respectifs..

Il faut donc « coller » à l'événement, et aussi, dirai-je, au calendrier. Parlons des syndicats au 1^{er} mai, des rites funéraires à la Toussaint, du culte de la Vierge à l'Assomption. Disons quelques mots de l'Académie Goncourt et des prix littéraires à l'heure de la fameuse « course », de l'industrie automobile à l'ouverture du Salon, des congés payés, et de leur importance dans la vie économique du pays, au moment des grands départs en vacances, etc., etc. Ne laissons pas sous silence une inondation, un incendie de forêt ou même une exceptionnelle variation du thermomètre : il y a là matière à une vivante leçon.

Voilà pour le quotidien. Mais il est indispensable de toujours montrer les liens entre le présent et le passé. Quel que soit le sujet traité, il est bon de multiplier comparaisons et références. Les vitraux de la Sainte-Chapelle, des cathédrales de Chartres, Bourges, constituent un des sommets de l'art médiéval. Mais notre époque aussi a des maîtres-verriers : LE CHEVALIER à Notre-Dame, BAZAINE à Saint-Séverin, CHAGALL à Metz, MATISSE à Saint-Paul de-Vence, ROUAULT à la Chapelle du Plateau d'Assy. Nos châteaux et nos musées s'enorgueillissent d'admirables tapisseries, dont La Dame à la Licorne du Musée de Cluny est la plus célèbre. Mais la tapisserie moderne est en plein essor, depuis que LURÇAT en a quasiment ressuscité l'art dans son atelier du Quercy... Le Jeu

d'Adam est à l'origine de notre théâtre. Mais l'histoire de nos premiers parents reste toujours d'actualité : qui ne s'enchantait des délicieux albums de Jean EFFEL sur la **création du Monde** ?... Les farces de MOLIERE s'inspirent des fabliaux du XV^e siècle (**Le Médecin malgré lui** reprend le canevas du **Vilain Mire**), mais le genre de la farce est encore vivant au XX^e siècle (**Le testament du Père Leleu** de Roger MARTIN du GARD, **Monsieur LE TROUHADEC saisi par la Débauche**, et même **Knock** (de Jules Romains)... CORNEILLE, RACINE, tous les grands classiques, cherchaient leurs modèles et leur inspiration chez les Anciens, Grecs et Latins. Mais GIRAUDOUX, COCTEAU, ANOUILH aussi ont porté à la scène les héros de la tragédie grecque (Electre, Phèdre, Antigone)... Comment ne pas rapprocher de Jeanne d'Arc les héros de la Résistance ? Roland et les preux des Chansons de Geste, les Croisés enthousiastes et prêts à faire à leur foi le sacrifice de leur vie ne sont-ils pas comparables aux Volontaires de la Révolution, ces soldats de l'An Deux célébrés par Victor Hugo ?... Voilà quelques exemples, en vrac, des innombrables « aller-retour » qu'on peut faire d'une époque à l'autre, d'un écrivain à l'autre...

Les textes lus en classe (nous en lisons au moins un par jour) (XX) doivent être utilisés comme les événements, c'est-à-dire qu'ils sont occasion de commentaires en tous genres plus que d'explications littéraires **Un cours de civilisation n'est pas un cours de littérature** : la valeur documentaire de l'œuvre, sa portée historique sont essentielles. Bien entendu, il faut s'assurer que le texte est compris. Mais on essaiera toujours de rattacher l'étude du vocabulaire à celle du « génie » du peuple. A ce point de vue, proverbes, dictons, métaphores, sont riches d'enseignements (« Une hirondelle ne fait pas le printemps » - « Pas de roses sans épines ». Ne voilà-t-il pas des vérités de la « France charnelle » ?). Ne nous contentons pas de dire que **gagner son pain** = subvenir à ses besoins par son travail, **manger son pain blanc le premier** = commencer par le plus facile et le meilleur, **mettre de l'eau dans son vin** = diminuer ses exigences. Montrons que les nombreuses expressions formées avec les mots « pain » et « vin » (**donner un pot de vin, long comme un jour sans pain, ne pas manger de ce pain-là, etc...**) correspondent aux réalités ancestrales de la vie quotidienne. Nous sommes le pays du blé et de la vigne. Ne commence-t-on pas à dire, d'ailleurs, **gagner son bifteck**, parce que la viande n'est plus une denrée de luxe et que sa consommation va toujours croissant ?

Les textes doivent être utilisés comme les événements. Autrement dit, **il ne faut jamais avoir peur des digressions**. Quelquefois,

[XX] Pris dans « La France et ses Ecrivains » de M. BRUEZIERE et G. MAUGER HACHETTE éd.

une phrase, un mot est l'étincelle qui fait jaillir l'intérêt. Alors qu'on a tant de mal à organiser une conversation sur un sujet choisi à l'avance, un débat animé peut être amorcé par un texte qui sert de tremplin à des interventions spontanées. Ne refusons jamais ce débat ; provoquons-le au contraire. Soit **la Jeune Veuve** de LA FONTAINE (X) le rôle important joué par le Père (c'est lui qui propose le « mari de consolation », c'est à lui que la jeune femme réclame celui-ci, une fois ses larmes tarries) montre la puissance du Pater familias au XVII^e siècle. L'insistance à souligner la jeunesse du prétendant tenu en réserve rappelle combien étaient souvent disproportionnés les mariages conclus sous l'Ancien Régime. La frivolité de l'héroïne de la fable, qui va du désespoir (désir de la mort ou du cloître) à la futilité (coquetterie, danse) sans faire la moindre place au travail ni aux occupations sérieuses, est une bonne illustration de la « femme objet » qui suscite la réprobation scandalisée de nos actuelles féministes, telle Simone de Beauvoir (**Le 2^e sexe**). **La Mélancolie de René** de CHATEAUBRIAND, **Ma Bohème** de RIMBAUD et le trop célèbre **Familles, je vous hais** du GIDE des **Nourritures terrestres** peuvent servir d'introduction au besoin de fugue et au refus de toutes règles sociales proclamé par les hippies, comme au conflit des générations et à la contestation systématique de 1968. A propos du **Sac des Tuileries** de FLAUBERT, ou de la **Mort de Gavroche**, on en vient tout naturellement aux nombreuses insurrections populaires commencées sur des barricades improvisées. De la **Partie de cartes** de Marcel PAGNOL, on se lancera, soit vers Marseille et la galéjade (avec références à **Tartarin de Tarascon**, bien sûr, mais aussi à RAIMU, FERNANDEL et aux contes de Marie MAURON), soit vers le rôle des cafés en France (des cafés politiques du XVIII^e siècle et de la Révolution aux cafés littéraires des XIX^e et XX^e siècles, en passant par les innombrables « Café du Commerce » des villages et sous-préfectures), soit vers les jeux de cartes et leur étiquette sociologique (bridge chez les gens du monde et les intellectuels, belote ou manille chez les commerçants, employés).

Voilà des exemples de « mines » à exploiter à partir de textes. Suivant le hasard, ou plutôt l'humeur de l'auditoire, on insiste, un jour, sur un aspect qui sera tout à fait escamoté la fois suivante. Cela n'a pas d'importance. Ce qu'il faut, c'est **parler de façon vivante** d'une question qui intéresse tout le monde.

En **histoire de l'art** aussi, il faut relever systématiquement la valeur documentaire des œuvres étudiées sur diapositives ou repro-

(X) Tous les textes cités dans cet article se trouvent dans M. BRUEZIERE, G. MAUGER ; op. c.

ductions photographiques. **La Tapisserie de la Reine Mathilde** renseigne sur l'armement des guerriers du Moyen Age, **les Très riches Heures du Duc de Berry** sur la vie des paysans, certains vitraux ou médaillons sculptés des cathédrales sur les activités des commerçants et artisans. On voit très bien en observant **L'Adoration des Bergers**, de la Tour, comment on emmaillotait, ligotait plutôt, les bébés avant le cri d'alarme de J.-J. ROUSSEAU. Les tableaux de Le Nain instruisent de la condition paysanne au Grand Siècle ; ceux de Chardin évoquent avec précision les intérieurs du XVIII^e siècle ; les **Fêtes Galantes** de Watteau et ses émules traduisent à merveille l'humeur voluptueuse de la Régence, mais la configuration des jardins, leurs jets d'eaux, leurs statues, les costumes des personnages, les instruments de musique ne méritent pas moins d'être observés.

A propos de n'importe quelle carte postale, on peut rappeler les « réalités spécifiques » des régions françaises. Un toit d'ardoise pointu suggère le Nord de la Loire ; au contraire, au rose de la tuile, au rouge des murs de briques (Toulouse, Albi) est associée l'idée du Midi. Les oliviers, les cyprès appartiennent à la Provence, les sapins aux Vosges et au Jura.

Quand les élèves demandent des titres de livres pour leurs lectures personnelles, il y a avantage à leur recommander des ouvrages qui leur font découvrir l'âme et la vie françaises. Plutôt que **Monsieur le Consul** de L. BODARD, **Pluie et Vent sur Télumée Miracle** de Simone SCHWARZ-BART ou **Les Racines du Ciel** de Romain Gary, nous choisirons les **Mémoires d'une jeune fille rangée** de Simone de Beauvoir, **la Maison de Papier** de Françoise Mallet-Jorris, **Les Allumettes suédoises** de Robert Sabatier, **Les Souvenirs** de Marcel Pagnol.

Pour les rédactions il convient d'écartier les questions de cours et de proposer des sujets très vastes, faisant appel à la réflexion et au jugement personnel des élèves. Soit :

- « Pour quelles raisons suivez-vous le **Cours de civilisation** ? »
- « Les **préoccupations des Français** vous semblent-elles très **différentes** de celles de vos compatriotes ? »
- « Le **Paris** que vous avez **découvert** correspond-il à celui que vous **imaginiez** ? »
- « Quelle est l'**époque de la civilisation française** qui vous paraît la plus **intéressante** ? Pourquoi ? »
- « Quelle est l'**épisode de la révolution française** qui vous a le plus **frappé** ? Pourquoi ? »

- « Dans le domaine de l'art, quel est le monument qui vous a le plus étonné ? Pourquoi ? »
- « La France vient d'élire un nouveau Président. Quels personnages de notre Histoire lui donneriez-vous le conseil de prendre pour modèles ? »
- « VERCINGÉTORIX, Ste GENEVIEVE, CHARLEMAGNE, ROLAND, OLIVIER, SAINT LOUIS, JEANNE D'ARC... tous héros historiques ou légendaires... Par quels traits vous semblent-ils typiquement français ? Peuvent-ils encore servir d'exemples aux Français d'aujourd'hui ? »
- « Les Français d'aujourd'hui vous paraissent-ils très différents de ceux que vous montrent l'Histoire, la littérature, etc... ? »
- « Quelles sont les œuvres littéraires (n'en citez pas plus de cinq) dont vous recommanderiez la lecture à un(e) jeune étranger(ère) parce qu'elles vous paraissent particulièrement représentatives du tempérament français ? »
- « Quel est le personnage de l'Histoire ou de la littérature française que vous admirez le plus ? Pourquoi ? »

Les élèves répondent toujours avec une remarquable sincérité. Leurs choix, leurs étonnements, leurs enthousiasmes ou leurs critiques méritent d'être pris au sérieux. Je n'hésite pas à dire que cet ensemble de réactions, citées ou discutées en classe (en général sans nommer leur auteur), est aussi enrichissant pour leur professeur que pour leurs camarades.

Voilà donc comment je conduis ma classe, comment, plutôt, j'ai été amenée à la conduire par le contact quotidien avec mes élèves, et la prise de conscience de leurs besoins. Il s'agit, je le répète, d'une méthode pratique, adaptée aux étudiants de l'Alliance Française de Paris. Mais j'espère que mes collègues pourront tirer quelque profit de mon expérience.

Jeannine CAILLAUD.

VIE DE SÈVRES

ADMINISTRATEURS ET PEDAGOGUES :

Le stage « ADMINISTRATEURS ET PEDAGOGUES » (20-23 avril 1976) était d'une nature particulière : il s'agissait d'une confrontation loyale et approfondie entre ces deux catégories d'éducateurs. « Nous avons trop peu l'habitude, ou plutôt trop peu le temps de ces rencontres », disait l'un d'eux. Cette occasion de débattre ensemble de ce qui est au cœur même de la vie des établissements a été pleinement saisie. De la richesse des interventions et des débats, nous ne donnerons que quelques grandes lignes :

- les problèmes, extrêmement divers selon le type des établissements, leur taille, leur ambiance, sont d'ordre relationnel et ne peuvent se juger sur une base hiérarchique. C'est sur le plan de l'humain qu'un Chef d'établissement envisagera les problèmes : il saura, par exemple, qu'une manifestation d'humeur ou même d'opposition a toutes chances de ne pas être un refus d'obéissance envers un supérieur, mais de représenter plutôt l'expression d'une lassitude due à la complexité actuelle des tâches de l'enseignant.
- l'opposition entre le monde « ouvert » de la pédagogie et le monde « clos » de l'administration est fautive. A côté du professeur, par essence individualiste et idéaliste, l'administrateur est l'homme du réalisme. Ils sont complémentaires.
- l'animation est une composante nouvelle du travail des administrateurs. Depuis l'accueil en début d'année, jusqu'à la participation à la recherche pédagogique, en passant par la diffusion de l'information, leur attention et leur compétence les mettent sans cesse aux côtés des enseignants, dans une concertation continue.
- l'ouverture des établissements sur l'extérieur ne peut se réaliser que par l'action conjointe de tous. Les procédures existantes,

comme celles de l'orientation dans les équipes de district, ou le contact avec les parents dans les différents conseils, peuvent être l'occasion pour les administrateurs comme pour les enseignants de réaliser ensemble cette ouverture.

- le Conseiller d'Education est un rouage essentiel de la communauté scolaire. Son rôle dans la formation du personnel de surveillance, aussi bien que sa participation aux 10 % ou aux activités des foyers socio-éducatifs, le lie aux professeurs dans un travail pédagogique commun. Certaines de ses responsabilités, comme l'élaboration de l'emploi du temps, font que de lui dépend en grande partie l'ambiance du travail de tous.
- une redéfinition des tâches, peut être aussi du service et du statut des enseignants, permettra peut-être un jour de multiplier les moments de concertation et de rendre plus facile cette compréhension mutuelle que tous souhaitent élargir encore.

*

**

CREATION COLLECTIVE ET TRAVAIL DE GROUPE

Les Journées d'études artistiques, organisées chaque année à Sèvres, avaient pris pour thème en 1976 « Création collective et travail de groupe ».

Animés par Henri CHOMBART de LAUWE, André de PERETTI, Jean MAISONNEUVE, Daniel HAMELINE, les travaux ont eu pour thèmes principaux : Créateurs et enseignants - l'interdisciplinarité pédagogique - l'interdisciplinarité de la maternelle à l'université. Des groupes d'expression corporelle, gestuelle, verbale ou musicale, un groupe travaillant en vidéo, ont permis aux professeurs de s'exprimer et d'analyser les problèmes de l'éducation artistique, clé de voûte d'une éducation vraiment permanente.

*

**

MAISON DE LA FRANCITE :

Au début de cette année a eu lieu à Bruxelles l'inauguration d'une MAISON DE LA FRANCITE, installée au numéro 18 de la rue Joseph-II.

En créant cette maison, la Commission Française de la Culture de l'agglomération de Bruxelles, entend contribuer au rayonnement

de la langue et de la culture française au profit de la collectivité bruxelloise, mais elle veut aussi « faciliter des rencontres et des échanges entre les diverses communautés culturelles de langue française d'Europe et d'ailleurs ».

Dans cet esprit, la Maison de la Francité offre une généreuse hospitalité à des organismes très divers comme la Fédération internationale des professeurs de français et l'A.U.P.E.L.F. Le Centre International d'Etudes Pédagogiques y met dès maintenant ses publications à la disposition des enseignants de français de l'agglomération de Bruxelles. Ainsi est né un nouveau Centre Associé de Sèvres, qui sera animé par la Société Belge des Professeurs de Français.

*
**

EDUCATION ET MOBILITE :

Le colloque EDUCATION ET MOBILITE organisé au Centre International d'Etudes Pédagogiques par l'Association Francophone d'Education Comparée a connu, du 13 au 15 mai 1976, un incontestable succès.

Comme le souhaitait le bureau de l'A.F.E.C., ce colloque a permis à des spécialistes de différentes disciplines et de différents pays de confronter leurs recherches sur les problèmes très divers que la mobilité pose aux éducateurs. Il a en effet réuni une centaine de participants venus de 21 pays : 9 européens, 5 africains, 3 asiatiques, 3 latino-américains et 1 nord-américain. Un dialogue exceptionnellement riche a pu s'établir d'autre part entre des spécialistes des sciences de l'éducation, des économistes, des sociologues, des psychologues ; dans cet échange interdisciplinaire, un rôle original et souvent décisif a été tenu par les « praticiens » des enseignements primaire et secondaire, en particulier des Directeurs et Directrices d'écoles normales, interlocuteurs exigeants des chercheurs.

On aurait pu craindre, dans ces conditions, une certaine dispersion des informations et des réflexions. En fait, les participants se répartirent en quatre groupes : éducation et migrations internationales, mobilité des élèves dans l'enseignement secondaire, éducation et mobilité socio-professionnelle, problèmes de méthodologie comparative. Après trois demi-journées de travail séparé, les rapports présentés en séance plénière permirent de constater non seulement qu'un substantiel consensus s'était progressivement réalisé dans

chaque groupe, mais que les réflexions des différents groupes convergeaient de manière assez remarquable vers une prise de conscience des ambiguïtés du concept de mobilité et des limites de l'action éducative sur les stratifications et les hiérarchies sociales.

Innocence perdue pour le concept, inquiétudes confirmées pour les chercheurs, lucidité accrue pour les éducateurs, tel pourrait être le bilan de ce colloque dont la réussite a été ressentie avec une véritable allégresse intellectuelle par tous les participants.

Pierre ALEXANDRE.

*
**

LECTURE : OBLIGATION OU PLAISIR ?

Ce 4^e stage, consacré aux problèmes posés par la liaison entre la lecture et la littérature enfantine, avait pris pour thème : « Lecture : obligation ou plaisir ? »

Il a réuni à Sèvres plus de 40 enseignants de la région parisienne exerçant dans les écoles maternelles, les écoles élémentaires, et le 1^{er} cycle des lycées, C.E.S., ou C.E.G. Pour la plupart ils avaient déjà participé à des stages et des travaux sur la littérature pour la jeunesse et ses rapports avec la pratique scolaire.

Introduisant la discussion, trois rapports ont, dès l'ouverture, donné à la question posée toute sa dimension. M^{me} Hélène Gratiot-Alphandéry, M. Marc Soriano, M. Jacques Charpentreau insistaient à la fois sur l'urgence de trouver une réponse immédiate à une certaine inefficacité de l'école dans l'acquisition du plaisir de lire mais aussi sur les voies et moyens d'une telle acquisition. Ils notaient aussi la modestie nécessaire à toute action, le caractère fragmentaire de nos expériences et de nos recherches.

C'est pourquoi le stage a d'abord consacré une journée de travail à étudier, à chaque niveau, la situation et les directions de travail en cours d'exploration. A l'école maternelle et au cours préparatoire, au cours élémentaire, au CM2 et dans le 1^{er} cycle, on a ainsi fait le point, mesuré les obstacles, confronté les échecs et les réussites.

A l'issue de ce travail, et après un travail de synthèse des rapports de groupe présenté par M^{lle} Martine Lang, faisant ressortir que deux questions nécessitaient une nouvelle étude, plus globale, le stage se répartit donc à nouveau en deux groupes, l'un s'attachant à définir les moyens propres à faire de l'école « un milieu stimulant pour la lecture », l'autre étudiant comment la formation des enseignants pouvait être elle aussi un moyen de mieux conduire l'enfant vers le plaisir de lire.

Ainsi peut-on considérer qu'une nouvelle étape dans l'action de Sèvres en faveur de la lecture a été accomplie, avec le concours du « Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse » qui a largement été associé à la préparation et au déroulement du stage.

Les comptes rendus des travaux sont en cours d'élaboration et leur publication devrait permettre d'élargir l'information vers de nombreux enseignants qui s'interrogent, expérimentent, réalisent.

Peut-être un prochain stage permettra-t-il de faire point de ces diverses expériences et d'enregistrer de nouveaux progrès.

Raoul DUBOIS.