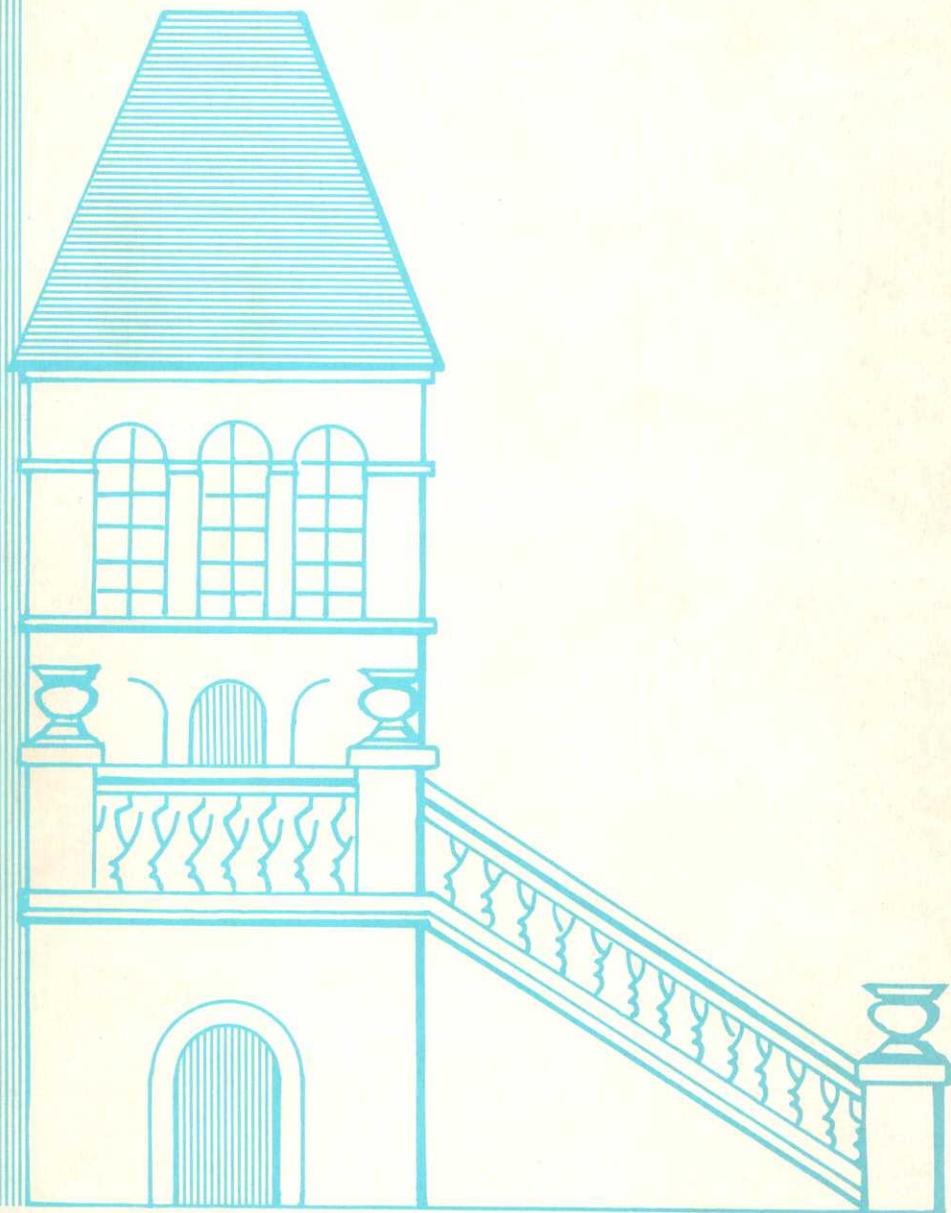


LES DIMENSIONS CULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

JULES SUPERVIELLE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR : **Jean AUBA**

PRÉSIDENT : **Jeannine FENEUILLE**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE : **May COLLET**

MEMBRES DU BUREAU : **Paule ARMIER**
Lucette CHAMBARD : **Gabrielle LADONNE**
Laurence LÉVY-DELPLA : **Jacqueline LEPEU**
Micheline DUCRAY : **Renée LESCALIÉ**
Marcel HIGNETTE : **Marie-Laure POLETTI**

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. (1) 45.34.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 200 F - MEMBRES ADHÉRENTS 100 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 80 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 25 F)
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LES DIMENSIONS CULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS



Sommaire	Pages
. AVANT - PROPOS	3
. CONTEXTES	5
- Entre Paris et Bacongo, par Justin-Daniel GANDOULOU, Université de Paris V, Sorbonne.	6
- La domination linguistique : statut du français dans une région anglophone, par Louise PELOQUIN, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF).	10
- Questions d'hospitalité, par Tahar BEN JELLOUN, écrivain.	19
- Les séquences biographiques dans l'enseignement du français langue étrangère, par Maurizio CATANI, Centre national de la recherche scientifique (CNRS).	26
. ÉCOLE ET REPRESENTATIONS	34
- Sur la diversité des terrains didactiques, par Louis PORCHER, Université de la Sorbonne Nouvelle.	35
- Le Q. Sort «pédagogie interculturelle», par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Directrice d'Ecole Normale.	41
- Transfert de technologie d'Afrique en France : de la coopération technique aux problèmes de scolarisation des enfants d'immigrés, par André THIEBAUT, Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) de Toulouse.	50
- La pédagogie interculturelle, un vrai choix pour les enfants en difficultés ? par Serge BOULOT et Danielle FRADET, (CREDIF).	65
. ET DANS LA CLASSE	70
- Civilisation et méthodes, par Annie MONNERIE-GOARIN, Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.	71
- De l'existence et de l'utilisation possible des stéréotypes en classe de français langue étrangère au Mexique, par Véronique PUGIBET, Université nationale autonome de Mexico (UNAM).	76
- 1975-1984, quelques changements dans la société française saisis à travers l'évolution des annonces publicitaires, par Lucette CHAMBARD, anciennement C.I.E.P.	81

- Un outil vidéo pour la formation : le français une langue parmi d'autres, par Pierre MARTINEZ et Paule FIOUX-CUBIZOLLES, stagiaires au CREDIF.	103
- L'appréhension de l'espace urbain d'une culture à l'autre. Propositions pour la classe de langue par Michèle TROUTOT et Geneviève ZARATE, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC).	108
- Annexes	126
. LA VIE DE SEVRES	137

Ce numéro a été coordonné par Geneviève ZARATE (BELC), Daniel COSTE (CREDIF) et May COLLET (CIEP).

AVANT - P R O P O S



Au mois de juin 1984 s'est tenu, au C.I.E.P. de Sèvres, une semaine d'études sur les dimensions culturelles de l'enseignement du français, à l'initiative conjointe du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française dans le monde (BELC), du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et du C.I.E.P. (1):

Il était naturel que «Les Amis de Sèvres», qui ont abordé à plusieurs reprises des thèmes en rapport avec le pluralisme culturel des sociétés contemporaines (2), publient le compte rendu de cette rencontre, afin de faire connaître à un public plus large le texte de la plupart des interventions et l'essentiel des travaux d'atelier.

A une époque où de par le monde, les contextes dans lesquels la langue française est impliquée sont en pleine mutation, où les revendications identitaires s'affirment, l'enseignement du français langue étrangère ne saurait se limiter aux seuls aspects linguistiques, il doit prendre en compte, à part entière, les dimensions culturelles. Le renouvellement des pratiques de classe passe à cet égard par des démarches pédagogiques qui tiennent compte de la diversité et de la spécificité des terrains, mais qui fassent aussi appel à un «outillage» général, d'usage fréquent dans les sciences humaines, qu'il s'agisse de notions comme celle de représentation, ou d'instruments d'analyse, tel le récit de vie.

La «Semaine de Sèvres» de juin 1984 fut l'occasion d'un débat parfois vif, toujours riche de perspectives pour la classe entre enseignants, écrivains et chercheurs de disciplines trop peu souvent associés à la didactique des langues. Le présent numéro a pour ambition d'enrichir (3) et de prolonger la réflexion, l'effort d'innovation ouverts en cette occasion.

Jeannine Feneuille

(1) Une collaboration étroite entre les trois organismes assura le succès de cette manifestation organisée principalement, il faut le souligner, par trois stagiaires Guy Chevalier, Pierre Martinez et Chantal Paisant qui ont droit à toute notre reconnaissance.

(2) Cf. en particulier :

Enseignement de la civilisation, n° 83, sept. 1976.

Les patrimoines culturels et linguistiques locaux, n° 94, juin 1979.

Francophonie et dialogue des cultures, n° 95, sept. 1979.

La communication interculturelle, n° 108, déc. 1982.

Francophones en pays non francophones, n° 110, juin 1983.

Cuisines et cultures, n° 114, juin 1984.

(3) Notamment grâce aux contributions de Maurizio Catani et de Louis Porcher qui n'avaient pu participer à cette rencontre.

CONTEXTES



Dans la façon d'aborder les rapports qu'entretiennent entre elles des cultures, des choix méthodologiques s'imposent immédiatement : décrire les modalités de contact à partir du vécu d'individus ou à travers la spécificité d'un groupe donné.

L'expérience personnelle de Tahar Ben Jelloun ou l'approche proposée par Maurizio Catani à propos du récit de vie relèvent du premier aspect : ce qui est perdu en représentativité à la force de l'histoire personnelle. Les analyses de Louise Péloquin et de Justin-Daniel Gandoulou portent par contre sur des communautés socialement et historiquement déterminées, évoquant l'une l'émigration des Canadiens de langue française aux Etats-Unis au siècle dernier, l'autre un phénomène récent, la montée à Paris de jeunes Congolais qui y accomplissent un voyage initiatique.

Attraction ou répulsion, rapport de forces, revendication d'identité, souci de sauvegarder son héritage, plaisir de s'appropriier la culture de l'autre, autant de variables qu'il nous est donné ici d'observer.

Exemples qu'on ne saurait ériger en modèles, les analyses présentées ici témoignent, à travers la variété des situations et des regards posés sur elles, de la grande diversité des modes de contact entre les cultures.



ENTRE PARIS ET BACONGO



Cette étude (1) s'inscrit dans le cadre général de l'émigration africaine en France. Mais elle présente un aspect très marginal de cette émigration, le facteur économique n'y étant que de peu de poids par rapport aux facteurs socio-culturels. Il s'est agi, en prenant appui sur une enquête de terrain réalisée dans le cadre de mes recherches universitaires, de décrire la vie quotidienne parisienne des *aventuriers*.

Dans l'état actuel de mes travaux sur la question, les propositions de départ que j'ai formulées se situent d'abord dans le cadre d'une démarche causaliste. Je me suis proposé en premier lieu d'analyser l'origine et le pourquoi du phénomène aventurier. Ensuite je me suis proposé de voir pourquoi ce phénomène se cristallise et perdure, à la fois au Congo et en France.

Les *aventuriers* sont **acculturés**, c'est-à-dire victimes de ce qu'il est convenu d'appeler les séquelles du colonialisme. C'est par la scolarisation que se fait certainement l'acculturation la plus profonde. La langue et les notions qu'elle véhicule, telles qu'elles sont acquises à l'école, ne laissent bien sûr pas indifférents les jeunes Congolais. **Sortis de l'école et désœuvrés**, ils pensent se faire une situation en France. En examinant l'action de l'école sur les jeunes Africains et particulièrement sur les jeunes Congolais, nous nous trouvons donc en réalité à la source même des réactions de ces déscolarisés qui préfèrent aller «tenter leur chance» en France, dans l'espoir de trouver un emploi plutôt que de «végéter» à Brazzaville et dépendre des parents. Enfin, ils sont **attirés** par l'image paradisiaque de la France, véritable «Eldorado», et, de plus, passionnés par l'habillement (Paris étant perçu comme le centre mondial de la mode, de la *sape*).

Bénéficiant d'une vulgarisation très large aujourd'hui dans la société congolaise, surtout de Brazzaville, le vocable *aventurier* a commencé à se répandre lorsque les premiers des *sapeurs* émigrés à Paris, vers les années soixante, sont revenus au pays en vacances (les aventuriers parlent de *descente*). Le phénomène aventurier n'a atteint son point fort que ces dernières années.

Sapé, participe passé du verbe saper, dérivé de la *sape*, donne le nom commun *sapeur*. La *sape* est un mot d'origine argotique qui signifie vêtement, avec connotation d'élégance prestigieuse et de dernière mode. Pour les *sapeurs* et les *aventuriers*, ce mot veut aussi dire «Société des Ambianceurs et des Personnes Élégantes» (SAPE). La *sape* c'est, pour ces

(1) Voir le livre de Justin-Daniel GANDOULOU, **Entre Paris et Bacongo**, Editions du CCI (Centre Georges Pompidou), Collection ALORS, 1984.

jeunes, le symbole de l'Occident véhiculé par une certaine classe sociale congolaise, celle des gens «qui ont réussi», en d'autres termes les «grands messieurs», et la façade de tout un système de valeurs. C'est aussi cette société dominante congolaise que les sapeurs veulent imiter, qu'ils veulent mimer dans l'apparence, conscients sûrement du fait que dans ces sociétés, la considération sociale, dans un sens, passe bien par le faciès.

Les *sapeurs* qui, dans leur pays d'origine affichent leur marginalité par un intérêt exclusif pour la *sape*, aspirent au voyage à *Paname* pour acquérir le statut d'*aventurier*, de *grand* : constituer une *gamme* de vêtements de griffes onéreuses et prestigieuses, avec la perspective, après *initiation* d'une *descente* dans leur ville d'origine. Ils auront alors acquis le statut de *Parisien*, d'*aventurier*, de *grand*. Rappelons que l'*aventurier* est un *sapeur* émigré et que l'émigration porte le nom d'*aventure*.

Force est de rappeler que la société ba-kongo à laquelle appartiennent l'ensemble des *sapeurs* et *aventuriers*, et le quartier Bacongo en particulier ont une tradition bien ancienne du vêtir. Bien avant l'indépendance, existaient à Bacongo des associations et/ou des clubs des jeunes ayant pour caractéristique essentielle : la bonne mise, l'élégance, bref la *sape*. A la seule différence avec les *sapeurs* et *aventuriers* actuels, qu'il n'y avait pas d'aspiration au voyage parisien en tant que voyage initiatique.

Catégorie essentiellement juvénile de Congolais, dans l'ensemble déscolarisés et désœuvrés, les *aventuriers* se rattachent à un système de valeurs, une sous-culture particulière née en milieu populaire citadin, avec des buts et des valeurs propres. Le point central étant l'effet de démonstration. Il s'agit de capter les signes extérieurs de la réussite sociale, de les répercuter pour sa propre satisfaction et pour l'approbation et le renforcement du groupe de référence. Tout se situe au niveau des apparences. On l'a vu, les *aventuriers* s'évertuent à imiter l'aspect extérieur des gens arrivés au sommet de l'échelle sociale, sans pour autant détenir les instruments objectifs de la réussite. D'où le contraste d'une part entre le *sapeur* et celui qu'il imite, et d'autre part entre l'apparence du *sapeur* et la réalité de son existence.

Le Congo est un pays qui connaît un taux de scolarisation particulièrement élevé. Pour les enfants de 6 à 14 ans, il est pratiquement de l'ordre de 100 %. L'enseignement général, prédominant et privilégié, détourne de la production les enfants, qu'ils réussissent ou non à l'école. L'inadaptation culturelle et sociale de l'enseignement sont à l'origine de nombreux déchets. L'éducation traditionnelle, par la pédagogie de groupe qu'elle assurait, ne lâchait aucun enfant en cours de parcours. L'école moderne (institution imposée de l'extérieur par la colonisation) en ce qui la concerne, pratique une sélection rigoureuse fondée sur une pédagogie mettant l'accent sur la performance individuelle et la sanctionnant par un diplôme. Le système pédagogique choisi contribue, pour une part, à l'inadaptation scolaire. Des facteurs sociologiques (rôle des parents) et psychologiques

(motivation) prennent également place dans le mécanisme de rejet des jeunes hors du système scolaire.

La sélection opère à tous les niveaux d'enseignement. Après l'intervention de l'école primaire, de l'enseignement secondaire et de l'Université, c'est une part infime des effectifs de départ qui parvient à la fin du cycle de formation. Ainsi peut-on se permettre de dire que le nouveau système d'éducation a quasiment échoué, puisqu'il n'assure pas son rôle d'intégration sociale qui doit être le sien. Il n'arrive pas à prendre en charge tous les jeunes, et parmi ceux qui le sont, très peu arrivent en fin de cycle. Ces déchets, en d'autres termes ces déscolarisés, ne sont pas recueillis par ce que j'appelle des «systèmes parallèles» d'enseignement, c'est-à-dire des centres dits de métiers ou des centres de formation à l'image de ce qui se passe et de ce qui existe en France.

Le Congo se trouve donc en face d'une masse colossale d'inadaptés, de jeunes chômeurs. A cela s'ajoute une situation de sous-emploi notoire engendrée par un désordre économique. Alors, devant ces perspectives d'avenir tout à fait ténébreux, tout se passe comme si une partie de la jeunesse congolaise, à qui on reconnaît un rôle innovateur et dynamique : les *sapeurs* devenus *aventuriers*, représentait un élément non pas marginal, mais créateur. Ces jeunes inventent un substitut de l'initiation (initiation à l'instar d'une institution dans la société traditionnelle congolaise, telle que la classe d'âge, le groupe initiatique, la communauté des adultes, biais par lequel s'assurait l'intégration sociale) puisqu'elle se réalise par le moyen d'un voyage qui les conduit au centre du monde, Paris. La constitution de la *gamme* reste au centre de cette initiation. *Gamme* qu'on peut considérer par rapport au monde méditerranéen comme l'équivalent de la Toison d'Or. Ce n'est pas une analogie gratuite puisque le propre de toute initiation c'est son périple précis sanctionné par ce qu'en termes informatiques on désigne comme une réponse «oui ou non» : on a accompli le voyage ou non ; on a la *gamme*, c'est o.k ; on ne l'a pas, *affaires zi fuidi*.

Ce qui conduit les *sapeurs* à Paris, on le comprend bien, c'est matériellement, l'acquisition d'une *gamme* de vêtements de griffes onéreuses qu'ils endosseront pour ressembler aux personnes de la société dominante congolaise. Une illusion de réhabilitation sociale. ... *Il faut que j'aille faire comprendre à ceux qui sont restés à Brazzaville, que je ne suis plus le même, que j'ai changé...*, raconte un *aventurier* à Paris.

L'aventure peut donc être perçue comme un raccourci pour accéder à la réussite. Raccourci fallacieux du point de vue du sociologue, mais gratifiant du point de vue de l'*aventurier* qui peut revenir au pays *frimer*, exhiber son acquis. L'aventure peut aussi être comprise comme un moyen de narguer les voies normales par lesquelles les autres personnes ont accédé au mérite.

La description de ce phénomène met en évidence la subtilité des va-et-vient entre civilisations et pose le problème du sens de cette quête vestimentaire, des signes de l'Occident. Elle permet en outre, de remettre en perspective critique certains concepts comme ceux d'**acculturation**, de **déculturation**, et d'**ethnocentrisme** qu'ils travestissent, la plupart du temps.

Ce travail voudrait également montrer, d'une part, une image un peu nouvelle de l'Afrique Noire, d'une société d'Afrique Noire. A savoir l'émergence récente d'un phénomène social que, à première vue, on pourrait croire dans ses manifestations, occidental. D'autre part, ce phénomène voit le jour dans une société qui, de par son orientation politique (je rappelle que le Congo est d'orientation officielle marxiste), se voudrait exemplaire. Et, par conséquent, ne devrait pas secréter un tel phénomène.

L'aventure à l'image des aventuriers congolais demeure une affaire particulièrement congolaise. Dans mes préoccupations actuelles, il s'agit de comprendre pourquoi et comment il se fait que le Congo et, spécialement ce pays, secrète un tel phénomène (1).

Justin-Daniel Gandoulou

(1) Un projet de film qui sera en quelque sorte une adaptation de cette étude, et par conséquent de ce livre, est en cours. C'est un film de fiction qui se fera sous le patronnage de Jean ROUCH, et produit par le Centre Georges Pompidou.

«LA DOMINATION LINGUISTIQUE : STATUT DU FRANÇAIS DANS UNE REGION ANGLOPHONE»



Un principe fondamental de la sociolinguistique, nous apprend William Labov, est que *les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique* (1). Les recherches de Labov, notamment à Martha's Vineyard, Massachusetts, ont démontré que le changement linguistique est engendré et stimulé par *les pressions et les attitudes sociales* qui pèsent sur les structures linguistiques (2). Tandis que l'enquête labovienne de Martha's Vineyard s'est concentrée sur l'étude du changement phonétique à l'intérieur d'une communauté linguistique bien délimitée, nous voulons ici nous interroger sur l'effet que les attitudes sociales exercent sur une langue dominée. Qualifier une langue de **dominée**, c'est déterminer son statut : celui d'être accessoire au champ d'action linguistique de la langue dominante. Ce fait n'empêche pas que la langue dominée se perpétue en tant que moyen complémentaire de communication. Mais la vitalité ou le déclin de la langue dominée correspond directement aux attitudes adoptées à son égard par sa communauté linguistique. Si la pratique de la langue dominée est perçue comme utile ou valorisante, son maintien est facilité, sinon garanti, malgré son caractère facultatif dans la société dominante. Au contraire, si la langue dominée est considérée comme un outil linguistique archaïque ou stigmatisant, le nombre de ses locuteurs diminuera fatalement. Nous nous proposons ici d'examiner une communauté linguistique, les Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre, et leurs attitudes sociales envers la langue française, leur langue ethnique dominée. Pour que le statut de la langue française soit plus clair pour ceux qui ne connaissent pas du tout les cousins francophones américains, il semble souhaitable d'adopter une approche historique, de suivre l'évolution de la communauté linguistique francophone depuis le début de son implantation au Nord-Est des Etats-Unis.

Qui sont les Franco-Américains ?

Les Franco-Américains sont caractérisés par trois éléments principaux : l'origine canadienne-française, la langue maternelle française et la religion catholique. Nous ne traiterons ici que des Francos de la Nouvelle-Angleterre, la région nord-est des Etats-Unis, au nord de la ville de New York et au sud de la province de Québec. La Nouvelle-Angleterre comprend les six états suivants : Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island et Vermont. *Etablis pour la plupart au cœur ou à la périphérie des grands centres industriels de la Nouvelle-Angleterre, les Franco-Américains constituent une population surtout urbaine, provenant d'une immigration canadienne-française à peu près constante de la province de*

N.B. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux repères bibliographiques regroupés en fin d'article.

Québec, d'environ 1850 à 1925 (3). La surpopulation; la diminution de la superficie de la terre cultivable disponible, l'absence d'un bon système de transport de l'Est canadien au Nord-Ouest, sont les raisons essentielles de l'exode des Canadiens français vers les Etats-Unis. La Nouvelle-Angleterre offrait du travail, notamment dans ses usines textiles, des salaires plus élevés et la proximité géographique du pays natal.

Ce qui a démarqué les Canadiens français de beaucoup d'autres groupes de migrants venus en Amérique est la volonté de créer leur micro-société à l'intérieur des Etats-Unis. Dans les villes industrielles d'accueil, les immigrants canadiens-français se sont groupés en enclaves ethniques appelées *Petits Canadas*. Ils y ont établi leurs propres paroisses, où ils pouvaient suivre le culte dans leur langue. Ils ont formé des sociétés d'entraide. Ils ont ouvert des écoles paroissiales où leurs enfants étaient assurés de recevoir une instruction catholique et francophone. De nombreux journaux de langue française ont également été fondés. Pour citer quelques chiffres au sujet des institutions ethniques, en un siècle environ, 300 églises francophones, 200 écoles paroissiales et 300 journaux ont été fondés.

Le nombre de Franco-Américains habitant la Nouvelle-Angleterre aujourd'hui est estimé entre 900 000 et 1 000 000 de personnes pour une population totale de près de 12 000 000 d'habitants dans les six états, ce qui représente de double des *Cadiens* de Louisiane.

Depuis les premières vagues migratoires des Canadiens Français en Nouvelle-Angleterre, le prix attribué à la francophonie par ses locuteurs a véritablement gonflé ou réduit la communauté linguistique francophone. Nous ne pouvons traiter ici de toutes les attitudes sociales qui ont marqué le comportement linguistique des Franco-Américains depuis plus d'un siècle. Nous nous contenterons donc d'examiner les plus significatives d'entre elles, chez les bâtisseurs des *Petits Canadas*, chez leurs descendants des années 50-70 et chez les Francos d'aujourd'hui.

1. Les bâtisseurs des *Petits Canadas*

Pour les premiers Franco-Américains, maintenir le français était hautement valorisant. Une des raisons essentielles pour lesquelles les immigrants canadiens-français valorisaient la langue française est que celle-ci représentait le lien viscéral avec l'histoire. Pour eux, parler français faisait revivre en quelque sorte tous ces vaillants explorateurs qui furent les premiers à semer la culture française au Nouveau Monde. L'histoire de leurs successeurs, les Canadiens français, était également admirée par les premiers Franco-Américains. Ils s'inspiraient des aïeux qui avaient tant combattu pour préserver leur spécificité linguistique et culturelle. La vie et les luttes des ancêtres servaient de guides pour les bâtisseurs des *Petits Canadas*. Parler leur langue d'origine voulait dire se solidariser avec tous les porteurs de la culture française en Amérique du Nord.

Une fois installés définitivement aux Etats-Unis, la plupart des immigrants canadiens-français ont acquis la nationalité américaine. Mais le choix de devenir citoyens américains n'éclipsait aucunement le souhait de maintenir leurs spécificités ethniques. Pour atteindre cet objectif, la pratique de la langue française était considérée comme le moyen le plus efficace. C'est justement pour cela que les micro-sociétés francophones des *Petits Canadas* ont été fondées. La différence linguistique qui démarquait l'habitus social des premiers Franco-Américains de celui des anglophones freinait l'interaction entre les deux groupes. L'isolement, voire la ségrégation qui en ont résulté a effectivement permis aux Francos de poursuivre une existence sociale semblable à celle du pays d'origine : un mode de vie centré sur la fidélité à la communauté ethnique. Les bâtisseurs des *Petits Canadas* percevaient la francophonie comme un moyen d'être eux-mêmes, c'est-à-dire *Francos* aussi bien que citoyens américains.

Pour les immigrants canadiens-français, la langue maternelle représentait *la plus riche et la plus glorieuse de toutes les langues modernes... la plus haute expression de la civilisation humaine* (4). Ils qualifiaient le français de *la plus belle des langues, ... langue de la culture par excellence, langue précise, claire, harmonieuse et riche entre toutes* (5). La maîtriser permettait au locuteur de s'exprimer mieux par le seul fait d'utiliser un outil de communication intrinsèquement *précis, clair et harmonieux*.

Les Franco-Américains se considéraient non seulement comme les héritiers de *la plus belle des langues*, mais aussi comme des privilégiés, car ils avaient accès à tous les produits culturels véhiculés par le français.

Lien avec l'histoire ethnique, moyen d'affirmer l'identité collective et véhicule de la culture, ces trois perceptions du français montrent le prix élevé que les bâtisseurs des *Petits Canadas* accordaient à la langue française. L'attitude sociale fortement valorisante à l'égard de la francophonie explique le fait que le français ait pu se maintenir, en tant que moyen d'expression privilégié, dans le champ d'action à sa communauté ethnique.

2. Les Franco-Américains des années 1950-1970

Au fil des décennies suivant les importantes vagues migratoires du Canada français vers la Nouvelle-Angleterre, et tout particulièrement après la seconde guerre mondiale, la Franco-Américanie s'est transformée radicalement. De nombreux *Petits Canadas* ont disparu, les immeubles anciens ayant été rasés au cours des programmes gouvernementaux de rénovation des centres industriels urbains. Ces efforts de modernisation des villes ont séparé et dispersé les Franco-Américains. Petit à petit, les institutions franco-américaines ont adopté un régime bilingue. Sorti de sa micro-société hermétique où les attitudes sociales favorisaient la reproduction de sa communauté linguistique, le français parlé par les Franco-Américains a subi les jugements de la société anglophone. Ceux-ci, stigma-

tisants pour la communauté francophone, ont érodé les attitudes valorisantes ancrées chez les immigrants canadiens-français. Il s'ensuit que de nombreux Franco-Américains, particulièrement au cours des années 1950-1970, ont directement affaibli la francophonie en faisant leurs jugements défavorables prononcés par les non Francos.

Afin d'expliquer le déclin de la francophonie, nous présenterons ici trois jugements défavorables qui ont engendré une attitude négative envers la langue ethnique.

2.1. Seul le français dit parisien est acceptable (6)

Pour le groupe ethnique anglo-saxon, dominant en Nouvelle-Angleterre, seules la langue et la culture françaises de l'Hexagone, de Paris en particulier, étaient valorisées. Quant au français parlé par les Francos, il était étiqueté de *patois* à cause de sa divergence du *parisien*, cette *norme théorique* ou langue *légitime* à laquelle les anglophones mesuraient les *pratiques linguistiques* francophones (7). Parler un *patois* était s'afficher comme *arriéré*. Ce jugement a profondément marqué la Franco-Américanie. La spécificité linguistique, qui avait fait naguère le prestige du groupe à ses propres yeux, a été démolie par la société dominante. Quoique beaucoup de Franco-Américains aient refusé d'abandonner l'attitude valorisante envers leur langue, la conscience collective avait quand même été suffisamment contaminée pour que la pratique du français baissât.

2.2. L'accent franco-américain stigmatisé

Pour justifier la dévalorisation globale de la langue franco-américaine, à cause de son écart par rapport au français parisien, les anglophones ont relevé des éléments précis qui illustraient cette divergence. La caractéristique stigmatisante la plus souvent citée était l'accent. Quoique le français parlé par de très nombreux Franco-Américains fût conforme aux règles syntaxiques, les particularités phonétiques qui l'apparentaient au parler canadien-français le démarquaient du standard. Par exemple, un combattant pour la francophonie en Nouvelle-Angleterre remarquait : *Aux Etats-Unis, comme du reste au Canada, les touristes américains et anglais qui ont entendu quelques bribes de français à Paris s'étonnent parfois de la prononciation franco-américaine. Ils s'empressent de dire qu'on parle un patois dans les centres franco-américains* (8). L'écrivain Jack Kerouac (1922-1969), Franco-Américain aux ancêtres bretons, père de la génération «Beat» et auteur du célèbre *On the Road (Sur la Route)* publié aux Etats-Unis parle aussi de son accent stigmatisé. Il rapporte, dans un roman autobiographique, ses expériences de Franco-Américain en cours de français à l'école publique : *Je prends le livre de français et lis tous ces mots français drôles que nous ne disons jamais en français canadien. Je suis obligé de les chercher dans le dictionnaire, à la fin du livre. J'appréhende la façon dont le Professeur Carton de la classe de français se moquera de mon accent ce matin, quand il me demandera de me lever et de lire une*

avalanche de prose (9).

L'intolérance vis-à-vis de leur façon de parler a fini par réduire la pratique du français chez beaucoup de Francos. Qu'ils aient éprouvé de la difficulté à se conformer au parler parisien ou qu'ils s'y soient refusé, plutôt que de se faire classifier comme *inférieurs* par la société dominante, ils ont abandonné la langue de leurs ancêtres ou ont restreint son utilisation au domaine privé, comme le milieu familial.

2.3. Parler un «mélange»

A mesure que les institutions ethniques franco-américaines (paroisse, école, sociétés, etc.) sont devenues bilingues, le champ d'action de la langue française s'est rétréci. La coexistence du français et de l'anglo-américain a forcément eu des conséquences sur le lexique employé par les Franco-Américains. Parfois, ils utilisaient des anglicismes ou traductions littérales de l'anglais : *moulin* pour *usine*, traduit de *textile* «*mill*». En d'autres occasions, ils substituaient directement un mot anglais au français : *shop* pour *atelier de travail* ou pour *boutique*. Ce saupoudrage de vocabulaire anglais dans le français de certains Francos n'a pas amélioré l'image de marque de la langue ethnique aux yeux des anglophones. Ceux-ci justifiaient leur mépris pour le parler franco-américain en soulignant que c'était une langue bâtarde.

Confrontée au modèle du français parisien, tenu pour épuré de toute caractéristique stigmatisante, la communauté franco-américaine a vu naître en son sein une attitude sociale dépréciative envers son parler. Il est incontestable que des changements sociaux tels que la quasi-disparition des *Petits Canadas*, la *bilinguisation* des institutions franco-américaines et l'importance croissante des médias anglophones, particulièrement la télévision, ont freiné la reproduction d'une communauté francophone en Nouvelle-Angleterre, en envahissant les champs d'action privilégiés du français (milieux familial et social). Néanmoins, si les Franco-Américains s'étaient mobilisés, comme leurs prédécesseurs, pour défendre la langue ethnique envers et contre tous les jugements stigmatisants dont elle était la proie, la francophonie ne se serait pas affaiblie. L'attitude sociale défavorable au parler des Franco-Américains a érodé la cathédrale francophone bâtie par les immigrants canadiens-français.

3. Les Franco-Américains d'aujourd'hui

Après la stigmatisation du parler franco-américain qui, selon certains, a fait renoncer une génération à la cause du maintien de la langue française en Nouvelle-Angleterre, les années 1970, la décennie de *Racines*, ont ouvert l'*ethnicité* de nouvelles perspectives. La suprématie culturelle et esthétique anglo-saxonne a été contestée par les minorités ethniques des Etats-Unis. Celles-ci se sont auto-évaluées, peut-être pour la première fois depuis leur implantation en Amérique, pour aboutir à la revalori-

sation de leurs spécificités culturelles. De plus en plus, particulièrement depuis le bicentenaire des Etats-Unis en 1976, l'Amérique se rend compte de la justesse de l'observation de Claude Lévi-Strauss : *L'humanité, confondue dans un genre de vie unique, serait une humanité ossifiée.* Aujourd'hui, le français des Franco-Américains n'est pas systématiquement dénigré en Nouvelle-Angleterre. Examinons trois faits qui peuvent clarifier l'évolution des attitudes envers le parler franco-américain : la fin de la suprématie du français dit *parisien*, la nouvelle appréciation de la langue dominée et l'intérêt croissant qui lui portent les jeunes.

3.1. La fin de la suprématie du «parisien»

L'ère de la reconnaissance, ou du moins de la tolérance, des spécificités culturelles aux Etats-Unis a marqué la fin du règne du *parisien*, en tant qu'unique variante linguistique digne d'être qualifiée de *français standard*. La pluralité existant au sein même de la francophonie mondiale est reconnue comme l'une des richesses de la langue française, un moyen de préserver son statut de langue internationale. Imposer un modèle unique aux francophones, tant en France que dans les pays et les régions francophones, serait édulcorer la francophonie dans le monde, lui enlever son goût propre.

En ce qui concerne la Franco-Américanie, l'influence grandissante du Québec, et aussi de l'Acadie, a apporté un deuxième souffle à la communauté francophone de Nouvelle-Angleterre. Les revendications des Québécois, leur prise de conscience stimulée par la fierté de leur parler et de leurs produits culturels, ont entraîné les Francos à suivre l'exemple. La *Révolution tranquille* du Québec a d'autant plus marqué les *cousins des Etats* que la culture et la langue française avaient justement été implantées en Nouvelle-Angleterre par des Canadiens français. Les liens culturels et les liens du sang unissent toujours les francophones du Nord au Sud du 45ème parallèle. Par conséquent, toute évolution de la conscience collective québécoise, acadienne et aussi franco-ontarienne, ne peut que se répercuter en Nouvelle-Angleterre.

3.2. La nouvelle appréciation de la langue dominée

Libérée de l'obsession de pratiquer le *parisien* pour mériter le nom de francophone et encouragée par la fierté des Québécois envers leur propre parler, la communauté franco-américaine a, peu à peu, adopté une attitude sociale favorisant, de nouveau, le maintien de la langue française. Actuellement, en Franco-Américanie, la francophonie est considérée comme une richesse ethnique et un atout personnel, que le français soit teinté ou non de régionalismes. Les francophones de la Nouvelle-Angleterre revendiquent leur droit à la différence linguistique, tout en n'érigant pas le parler ethnique en nouveau modèle de performance langagière. L'attitude sociale d'aujourd'hui rejoint celle des bâtisseurs des *Petits Canadas*, car elle adhère aux raisons pour lesquelles les immigrants canadiens-français tenaient à préserver leur langue d'origine : elle est l'héritage des aïeux ; la

marque de l'identité ; le moyen d'accéder à des produits culturels véhiculés par le français. Ces perceptions ne peuvent que stimuler la pratique du français, comme elles l'ont fait au début de ce siècle.

3.3. L'intérêt des jeunes

L'attitude sociale des jeunes franco-américains envers la langue française est toute particulière. Ils n'ont pas connu l'époque des *Petits Canadas*. Beaucoup d'entre eux n'ont guère entendu de français au foyer, leurs parents étant parmi les *déserteurs* des années 1950-1970. Peut-être apprennent-ils le français à l'école, peut-être pas. Mais, en même temps, nombreux sont ceux qui se passionnent pour la généalogie. Souvent, ils connaissent le Québec et l'Acadie. Leurs grands-parents leur parlent français et leur racontent des histoires *du vieux pays*, de l'immigration ou de leur jeunesse au début de ce siècle. Il est inexact de généraliser à propos des adolescents d'aujourd'hui, mais nous pouvons tout de même observer que chez de nombreux jeunes existe le désir *d'être franco-américain*. *Etre franco-américain*, selon un chef de file qui travaille avec les jeunes, signifie prendre un *engagement envers la communauté...* [et cela] *commence à se traduire par un intérêt au français... Avec le travail qui suit l'engagement, il y a une frustration parce qu'ils ne [connaissent] pas bien le français... Ils veulent avoir des relations avec la francophonie mais se sentent très vite inférieurs parce qu'ils ne possèdent pas le français. Donc, ils veulent l'apprendre*. Il est intéressant de noter ici que l'unilinguisme (au profit de l'anglo-américain, bien entendu), naguère choisi afin d'échapper à la stigmatisation causée par la pratique du parler ethnique, est actuellement considéré comme un handicap.

Pour poursuivre notre citation, le chef de file affirme qu'à l'avenir *les gens [seront] bilingues parce qu'ils [l'auront voulu] ... parce que c'est une nécessité dans leur vie et parce que c'est une façon de rendre service à leur communauté. Par communauté, je veux dire communauté mondiale, parce que le monde a besoin de personnes bilingues, biculturelles, pour pouvoir survivre. Et, une motivation chez plusieurs jeunes franco-américains, c'est de pouvoir, ayant deux cultures et deux langues,... créer le pont entre deux différentes parties du monde*.

Le statut de la langue française en Nouvelle-Angleterre aujourd'hui est aussi rehaussé par sa présence continue dans le domaine des médias. Par exemple, sept journaux sont actuellement publiés en langue française ou bilingues anglais/français. C'est un chiffre peu considérable quand nous pensons aux centaines de journaux français, dont de très nombreux quotidiens, fondés par les premiers immigrants québécois. Néanmoins, étant donné l'hégémonie de la presse anglo-américaine, le maintien de quelques journaux mensuels ou trimestriels en français témoigne de la revalorisation de la langue ethnique.

Trente-deux stations de radio diffusent des émissions en français.

Celles-ci sont, pour la plupart, hebdomadaires. Une enquête récente sur les médias révèle que la Nouvelle-Angleterre bénéficie d'une cinquantaine d'heures radiodiffusées en français par semaine.

Il faut aussi souligner que cent quarante communautés urbaines reçoivent des émissions de télévision en français grâce au câble qui inclut une chaîne diffusée du Québec. De nombreux Franco-Américains en bénéficient. Ainsi la télévision, qui a contribué à angliciser les foyers francophones, peut renforcer le bilinguisme.

Une communauté francophone existe en Nouvelle-Angleterre depuis plus d'un siècle. Dès les premières années de son implantation aux Etats-Unis, les observateurs des remous sociaux de l'époque annonçaient déjà la fragilité des spécificités ethniques franco-américaines face à l'écrasante domination de la société anglophone. Ainsi, à la suite d'un voyage au Canada et aux Etats-Unis, Claude Jeantet fit paraître, en 1881, un article dans le journal parisien *le Correspondant*, où il avançait ses prévisions sur l'avenir de la Franco-Américanie : *Il faut se garder d'illusions... Ce n'est pas une émigration composée exclusivement d'ouvriers qui peut imposer son génie national à la puissante civilisation américaine. Leurs enfants peuvent devenir les plus nombreux dans quelques Etats, s'ils évitent la contagion des mœurs américaines, mais à la troisième génération, si ce n'est à la seconde, ils ne parleront plus qu'anglais et seront purement américains...* (10).

Pourtant, la communauté francophone a pu *imposer son génie national* en bâtissant son propre microcosme ethnique. Après la seconde guerre mondiale, *la contagion* des jugements anglosaxons a miné la force de la francophonie. Mais l'affaiblissement a été passager car les attitudes sociales envers le français, langue dominée, sont de nouveau favorables à sa pratique (11).

Louise Péloquin

*

(Cette communication est basée sur l'article «Les Attitudes des Franco-Américains envers la langue française», publié dans *The French Review*, la revue de l'American Association of Teachers of French, vol. LVII, N° 5, avril 1984, pp. 657-668. Nous remercions Monsieur le Professeur Stirling Haig, rédacteur en chef de *The French Review*, de nous avoir autorisés à reproduire ici des extraits de cet article, avec nos modifications, notamment en vue de la présentation orale).

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

★

- (1) LABOV William, *Sociolinguistique*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris, les Éditions de Minuit, 1976, p. 338.
- (2) Ibid., p. 90.
- (3) LANDRY Thomas-M., «La Franco-Américanie en réaction» dans *Le Travailleur*, 25 novembre 1972, p. 1.
- (4) GUERTIN, Monseigneur, Evêque de Manchester, New Hampshire, Tract n° 3 de la Ligue de Ralliement Français en Amérique, 1919, p. 16.
- (5) BENOIT Josaphat, *L'Âme franco-américaine*. Montréal, Éditions Albert Lévêque, 1935, p. 191.
- (6) «Dans son roman *Hearts and Creeds* (Boston, Little, Brown and Co., 1906), Anna C. RAY semble admettre que seul le français dit parisien (est) acceptable», écrivait Joseph Delphis GAUTHIER dans *Le Canada français et le roman américain* (1826-1948). Paris, Tolra, 1948, pp. 102-103.
- (7) BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard, 1982, pp. 27 & 40.
- (8) BENOIT J., op. cit., p. 124.
- (9) KEROUAC Jack, *Vanity of Dulooz. An Adventurous Education, 1935-1946*. New York, Coward McCann Inc., 1968 pp. 30-31. La traduction de l'anglais est nôtre.
- (10) Cité dans RUMILLY Robert, *Histoire des Franco-Américains*. Montréal, l'Union Saint-Jean-Baptiste, 1958, p. 100.
- (11) Si vous souhaitez mieux connaître l'histoire des Franco-Américains et leur statut actuel en Nouvelle-Angleterre, nous vous invitons à consulter notre ouvrage, publié dans la collection «Essais» de Didier-CREDIF, 1983 : *L'Identité culturelle. Les Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre*. Ce travail se veut une présentation succincte des Franco-Américains, pour ceux qui ne les connaissent pas, à travers leurs institutions de survivance ethnique (famille, paroisse, médias, organismes sociaux, par exemple).

QUESTIONS D'HOSPITALITE (1)



... Oui, effectivement, j'avais choisi ce titre... et puis, j'avais oublié. Tout à l'heure en revoyant le programme, j'ai lu *Questions d'hospitalité*. Ça m'a ... un peu choqué, mais le fait est que, effectivement, j'ai un peu réfléchi sur la question d'hospitalité dans un sens beaucoup moins culturel, beaucoup plus immédiat et social, puisque j'ai fait un livre sur le racisme en France que j'ai appelé *L'hospitalité française* (2), et puis ça m'amène aujourd'hui peut-être à parler de manière un peu plus sereine de l'hospitalité culturelle et langagière. Je pense que le mieux, pour cela, c'est de vous parler de mon expérience, de mon itinéraire d'écrivain marocain d'expression française, comme on nous appelle. Et je pense qu'à travers ce témoignage - je ne vais pas vous faire une conférence sur ce que c'est que le français dans le monde ou la culture française - à travers des émotions, à travers ma subjectivité, je pourrai peut-être poser quelques questions, quelques problèmes.

Donc écrivain marocain d'expérience française, pourquoi et comment ? *Moi, je crois que je le prends du bon côté, parce que j'ai eu la chance d'avoir, très tôt, dès l'école primaire, un enseignement bilingue. Je me souviens, à l'école primaire, le matin on était plus frais, plus disponible, c'étaient les cours de français, l'après-midi on était un peu avachi par le soleil de Fez, on nous faisait l'arabe. Mais n'empêche que, au bout de plusieurs années, je suis arrivé à avoir une culture bilingue, avec cependant une dominante francophone. Et je crois que c'est dû... c'est dû au matin et aussi peut-être à l'attrait qu'un enfant de milieu traditionnel, de culture musulmane, pouvait avoir pour ce qui était étranger. Et ce qui était étranger ne l'était pas tellement pour nous, puisque je suis né en 1944, la France était bel et bien au Maroc encore. L'indépendance a eu lieu en 1956, donc j'ai vécu vraiment une partie de ce Maroc francisé et je pense que l'imaginaire d'un enfant se nourrit - s'est nourri - de souvenirs un peu bilingues aussi. Ce qui est curieux, c'est que je disais tout à l'heure que je prenais cela du bon côté, c'est-à-dire que pour moi j'ai entrepris une histoire assez longue avec la langue française, et je n'ai jamais décidé d'une manière définitive de m'embarquer à écrire en français définitivement, c'est-à-dire que j'ai toujours écrit en français parce que ça me faisait plaisir, et cette notion de plaisir-là, bien avant que Barthes n'en parlât, eh bien cette notion moi je l'ai vécue. Je me sentais beaucoup plus libre, plus coquin, plus malin peut-être même quand je m'exprimais dans des textes en français et je n'avais aucune ambition d'écrivain ; je n'ai jamais voulu devenir écrivain, mais comme j'étais déjà au lycée je faisais des rédactions*

(1) Transcription de l'exposé de M. Tahar Ben Jelloun.

(2) Paris, Editions du Seuil, 1984.

en classe, qui étaient beaucoup plus des espèces de petites nouvelles ; ça m'amusaît, c'est-à-dire pour moi c'était une façon de jouer avec l'autre culture. C'est comme un rapport de séduction que j'ai entamé, mais très jeune et très tôt. Alors, mon univers, il est ancré - je ne peux pas dire qu'il est ancré dans les deux cultures parce que ce n'est pas tout à fait cela, - il est ancré dans ce qui a été donné et c'est quand même le milieu familial marocain traditionnel, modeste, parlant arabe, faisant la prière, faisant le Ramadan, étant musulman, etc. et puis la rue où... - j'habite dans la Médina, donc on n'entendait pas tellement parler français, mais la rue, pour moi, c'était déjà l'école ou le lycée et c'est là que j'ai acquis peut-être des éléments d'étrangeté et non pas des éléments étrangers. Ce qui a donné beaucoup plus tard une incapacité, du moins pour ce qui me concerne (je crois que c'est aussi valable pour les autres écrivains d'expression française) une incapacité à écrire un roman français. Ce que nous écrivons, et là je parle surtout pour quelques-uns peut-être, c'est une sorte de littérature qui ne peut pas être classée de manière automatique et simple dans la littérature française, même si dans les rayons des bibliothèques et des librairies on est mis avec le roman français. Le roman maghrébin est quelque chose d'autre. Justement il appartient à cet imaginaire un peu bilingue, en étant monolingue, mais avec deux univers et du fait que notre culture arabe n'a pas de tradition romanesque - le roman est quelque chose de totalement étranger à la culture arabe, ce n'est que vers les années 1910-1915 que les premiers romans ont été écrits en Egypte, romans-romans c'est-à-dire avec des personnages et une situation ; mais la tradition arabe est surtout une tradition de poésie, de textes polémiques, de textes philosophiques, de contes, et encore le conte écrit est moins répandu que le conte vécu et raconté. Alors, j'ai écrit...

Est-ce que la culture française est hospitalière ?

A priori, je dirai oui puisque j'y suis. Mais, un peu par idée de provocation, moi je crois que c'est nous qui lui avons donné l'hospitalité. Je développe ce point précis : la culture française et quand je parle de la culture française, je vise principalement l'écriture en fait - il y a beaucoup de choses dans la culture mais ce à quoi on avait accès dans notre vécu c'était surtout la lecture - elle n'est pas très hospitalière et le fait que la culture française était toujours présentée comme quelque chose de fermé, et quelque chose qui se considérait déjà comme un centre universel, eh bien ça m'a provoqué. Ça a provoqué en moi un désir, une volonté d'ouvrir cette espèce de monade totalement, hermétiquement fermée, avec peut-être des brèches. Et c'est donc par une des brèches que je suis entré dans cette culture. Et alors la manière dont on lui a donné l'hospitalité, nous autres écrivains d'expression française : on l'a adoptée, on l'a maltraitée aussi, on l'a prise un peu de force, mais je dirai que c'est pour son bien. Parce que... je pense que ce qu'il y a de bien dans une langue c'est quand même qu'elle puisse être prise amoureusement par des gens qui l'aiment et c'est ce qui s'est passé. Alors, évidemment, dans un rapport amoureux il y a des conflits, il y a des bagarres, il n'y a pas que l'harmonie,

*l'entente conjugale parfaite, dans l'amour, il y a aussi des passions, des moments difficiles et je pense que ce que nous avons fait de plus violent à la langue française c'est de l'avoir introduite, malgré elle, dans des univers interdits, où elle n'aurait jamais pu mettre les pieds. Et cela, ce n'est pas parce que nous sommes intelligents, mais je pense tout simplement que c'est parce que nous avons été entraînés par ce désir de communiquer avec cette monade fermée. Je pense à quelqu'un comme Kateb Yacine qui, en pleine guerre d'Algérie, a écrit quand même le plus beau roman maghrébin, *Nejma*, et il l'a écrit dans une langue superbe, mais en même temps une langue que Malraux par exemple ne peut pas revendiquer, que d'autres écrivains de ce siècle ne peuvent pas toujours revendiquer, parce que c'est une langue qui est traversée par une espèce d'asthme qui rappelle une autre terre, d'autres racines, un autre sang, une autre façon de respirer, une autre façon de ponctuer la vie. Et justement en plus de l'imaginaire et de l'univers de l'écrivain, Kateb Yacine, il y a aussi l'imaginaire et l'univers du pays et de la terre qui respirent à travers cet homme. Et je pense qu'un autre écrivain, marocain celui-là, Mohammed Khair-Eddine a aussi pris par la main cette langue et l'a emmenée dans le Sud marocain, dans le Sud berbère, et puis il l'a violentée, à tel point qu'il s'est beaucoup amusé à puiser dans le dictionnaire tous les mots les plus barbares et les plus difficiles pour les amadouer et les berbériser, tout en donnant énormément de poésie - ce qu'il a fait. Enfin pour ce qui me concerne, moi je pense que j'ai été un peu moins violent, mais quand même... j'ai pris cette langue et je l'ai promenée dans des territoires un peu labyrinthiques, tout à fait étranges, qu'aucun sociologue ni ethnologue, quelles que soient sa bonne volonté et sa bonne foi, n'auraient jamais pu saisir. Je pense que je l'ai introduite dans l'intimité de ma mère, de mon enfance, de familles extrêmement traditionnelles et à travers cette promenade, cette espèce de voyage secret, j'ai peut-être donné à cette langue des éléments de mon secret, du secret tout simplement, de l'empire du secret dans lequel tout écrivain cherche un peu à s'isoler et je pense qu'avec la langue française je ne pouvais plus être seul. Et, effectivement, je communiquais déjà avec d'autres personnes, avec d'autres communautés. J'ai eu d'ailleurs cette impression assez forte de communiquer un peu malgré moi, à mon insu, avec des personnes tellement étrangères à moi, quand j'étais au Québec. Au Québec, effectivement, c'est un mode de vie qui n'est pas du tout méditerranéen, ni arabe. Bon à la limite, quand on est en France ou au Maghreb où on parle français, on oublie qu'il y a une étrangeté, une distance. Mais cette distance je l'ai retrouvée au Québec où tous les gens parlent français - et non seulement ça, mais ils revendiquent le français, et nous lisaient nous autres, écrivains arabes. Et j'ai dit : «Mais c'est curieux, les rues de Fez se promènent à Québec ville !» Et c'est une chose qui m'a beaucoup impressionné qu'à travers une tierce personne finalement, cette langue française qui nous snobait beaucoup, eh bien à travers elle, j'ai communiqué avec un paysan québécois !*

Alors toutes ces nouvelles dimensions, ces fenêtres que nous avons ouvertes dans la langue française, je crois qu'on commence un petit peu

aujourd'hui à les voir, à les reconnaître. Nous ne cherchons pas tellement la reconnaissance... ce n'est pas tellement ça... Moi la reconnaissance suprême que je souhaiterais, que j'apprendrai un jour, c'est de lire un roman d'expression arabe écrit par un Français de souche. Evidemment, je le disais tout à l'heure à Guy Chevalier, le problème qui nous a tous déroutés, c'est celui des orientalistes. La tradition des orientalistes est très belle en France. C'est fabuleux ! Les orientalistes ce sont des gens qui ont fait un travail... qui ont consacré toute leur vie à une passion. Je pense à Louis Massignon, ou à Vincent Monteil, à quelqu'un comme Maxime Rodinson, ou Jacques Berque, et plus proche de nous, plus jeune Giles Keppel qui a vécu en Egypte et qui vient d'écrire un livre sur les Frères Musulmans en Egypte. Cette tradition orientaliste finalement a intimidé et, à la limite, a empêché l'ouverture de cette espèce de réciprocité qui ferait qu'il y ait un jour des écrivains français d'expression arabe. Et puis peut-être la langue arabe est-elle compliquée et difficile, c'est possible... Mais alors je me dis qu'il n'y a pas non plus d'écrivains français d'expression anglaise, espagnole ou portugaise. A mon avis, il y a là quelque chose de fondamental, qui dépasse le niveau des individus ! On parle beaucoup d'écrivains d'expression française et ce sont souvent des Africains, des Maghrébins, des Québécois, il y a un Espagnol que je connais, mais la réciprocité, je ne la connais pas. Peut-être que vous connaissez des écrivains français d'expression anglaise, moi je n'en connais pas et en plus, ceux qui comptent le plus aujourd'hui dans la littérature... dans le milieu intellectuel, les plus grands ce sont Beckett, Ionesco, Cioran, sans parler d'Appollinaire, tous des étrangers, et c'est quand même intéressant de voir cette relation d'attrait et d'amour que nous avons entretenue, que nous entretenons encore avec la France. Et la seule reconnaissance dont je parlais tout à l'heure et qu'on souhaiterait, c'est d'aller vers les autres et on ne peut le faire sans déblayer le terrain. Et le terrain, socialement, n'est pas vraiment déblayé, donc... Par exemple, la France entretient des rapports d'inégalité, des rapports un peu moches avec les communautés immigrées ici, des rapports un peu hypocrites avec le Sud, enfin avec la Méditerranée du Sud. Je pense que le terrain n'est pas ouvert pour que d'autres aventures aient lieu, pour que d'autres audaces puissent s'exprimer. A la limite, tout à l'heure, la jeune femme (1) qui parlait avant moi parlait d'une langue dominante, je pense que le français n'a pas été, pour nous, une langue dominante. Avons-nous subi une pression extraordinaire pour apprendre le français ? Je ne le crois pas. Mais je crois que nous avons aimé cette langue, que nous avons, avec beaucoup d'enthousiasme, essayé de nous exprimer dans cette langue. Et je pense qu'une langue n'a pas à dominer, mais plutôt à circuler et circuler ça veut dire s'échanger, se traduire, se confronter et provoquer même parfois des chocs qui ne peuvent être que salutaires. C'est en ce sens - après toutes les précautions que j'ai prises - que je me sens quand même concerné par le devenir de la langue française. Je sens que non seulement la langue française ne sera pas une langue dominante,

(1) Louise Péloquin. Cf. le texte de son intervention pp. 10-17.

mais qu'elle va être une langue... comment dire, un peu mal aimée. Elle va l'être de plus en plus; parce que l'économique est en train de prendre le pas sur le culturel. J'ai appris dernièrement qu'on va fermer un certain nombre de lycées dans certains pays, notamment du Maghreb, que certains centres culturels ont moins de crédits. C'est quand même curieux que ce soit un Marocain qui réclame une présence de la langue française dans son propre pays ! Je la réclame non pas d'un point de vue politique, mais parce qu'il y a une hospitalité naturelle et pas du tout agressive - c'est le cas du Maroc. Je ne suis pas un militant de la francophonie, surtout pas dans un sens politique... Je suis beaucoup plus un militant de l'échange culturel, de l'échange des langues. Bon je pense que moi personnellement j'encourage, c'est ce que font les écrivains maghrébins... Ils sont un lien, une espèce de messenger entre deux cultures. Je pense qu'on ne peut pas comme ça s'improviser dans une langue, mais je pense qu'à travers certains écrits maghrébins on peut s'approcher du mode arabe, de l'intimité maghrébine et cela, c'est par les livres que nous publions. Ces livres, il faut les lire avant tout comme de la littérature, mais c'est une littérature qui a un second rôle à jouer, celui de dire le pays, de dire la terre que les autres ne peuvent pas connaître. Et si je devais avoir une volonté politique, ce serait de raconter mon pays aux Français. Et je n'écris pas que des livres sur l'immigration ou sur le racisme, je fais aussi des livres sur l'imaginaire et l'univers culturel d'une famille traditionnelle ou d'un village marocain. Donc c'est une façon de se rapprocher, d'ouvrir des portes pour communiquer. Alors vous l'avez compris je suis tout à fait pour le bilinguisme, j'ai toujours défendu le bilinguisme, parce que je pense que le monolinguisme est une pauvreté. Il y a forcément inégalité quand on a deux langues mais pas dans tous les domaines, ainsi par exemple la langue-mère, la langue arabe pour moi, elle prend souvent le dessus dans l'inconscient, le rêve, le secret, les choses que je ne peux pas dire. Le français pour moi est l'élément qui me permet beaucoup d'audace, et qui me permet toutes les transgressions que l'arabe, du fait que c'est la langue classique du Coran, m'empêche de faire, ou que moi, je n'ai pas le courage de faire.

Pour terminer cet exposé, je voudrais vous lire un texte qu'on m'avait demandé, une fois, d'écrire sur ce problème de langue, et je l'ai écrit... Ce n'est pas très long... deux pages, je vais vous les lire, c'est sur les problèmes du bilingue... sur la façon dont moi je suis arrivé à la langue française. Ça commence comme ça : (1)

Ma première femme, c'est ma mère qui me l'a donnée. J'étais encore enfant quand j'ai épousé la fille de ma mère. Je trouvais sa beauté naturelle, évidente mais difficile à cerner. J'ai mis du temps pour découvrir que je n'étais pas son seul amant.

(1) Le texte lu par Taher Ben Jelloun est paru dans *Le livre franc* de Jacques Chancel, Ed. Actes Sud.

Ma seconde femme, je l'ai trouvée tout seul, ou presque. Elle m'était offerte mais il fallait la séduire, jouer et intriguer avec elle pour la mériter et la garder. Je m'y employai assez énergiquement.

Arrivé à la quarantaine, je fais bon ménage avec l'une et l'autre. Mes deux femmes ne se comprennent pas. Il y a un problème de communication. Elles sont obligées de passer par moi pour se parler ou même se disputer.

J'ai une préférence pour la seconde, parce qu'elle est étrangère à la tribu, et on m'a appris d'être courtois et hospitalier avec les étrangers, particulièrement avec les étrangères. Ma courtoisie n'est qu'une apparence. En fait, je suis violent. J'aime cette étrangère. Mais je dois avouer que souvent c'est elle qui prend le dessus. Elle me domine et je me laisse faire. Je sais : toute résistance est inutile. La preuve : c'est elle qui parle pour moi et dit les mots et la terre natale.

Il arrive que l'autre s'insurge ; elle prend le pouvoir à mon insu et s'insinue dans les plis intimes de l'autre visage.

Si elles ne communiquent pas, elles se regardent et se tendent des embuscades. J'aime quand ça bouge, quand il y a échange de flèches, de phrases et d'images. L'une verse dans l'autre et toutes les deux me narquent. Elles se liguent contre moi. Je me trouve en fin de compte sans recours, isolé, dépossédé et abattu. A ce moment-là, je consulte le dictionnaire. C'est un ami ; il est un peu rigide. Il n'a pas beaucoup d'humour. Il me renseigne mais ne m'aide pas dans mes conflits conjugaux. Il est pour l'ordre et la morale. Il est juste et sans équivoque, froid et intransigeant. Il me déprime et me décourage. Je suis amoral. Cela ne pardonne pas, surtout dans un dictionnaire.

Alors j'opte pour le silence. J'observe de ma fenêtre le silence. Je le regarde passer dans la rue. Je le rejoins ; il m'enveloppe et j'écoute. Il est souvent trompeur. Il pose des problèmes qu'il faut deviner. Je crie.

Je crie pour faire précipiter les événements. A ce moment-là, mes deux femmes, affolées, interviennent, et chacune se propose de me calmer, de me donner ce qui me manque, la tendresse et l'amour, l'orgasme et le soleil.

Sitôt rassasié, elles m'abandonnent pour aller se donner à d'autres.

C'est pour cela que j'ai décidé un jour d'avoir une écriture propre, qui, bonne ou mauvaise, belle ou laide, simple ou compliquée, serait mienne, me ressemblerait et comblerait mon intimité la plus secrète.

Entre-temps je fus tenté par une troisième histoire d'amour. Je suis tombé sur quelqu'un d'étrange et d'ambigu ; je suis tombé dans l'illusion

et l'erreur. C'était la nuit ; je n'ai pas bien vu son visage. C'était une apparition, un fantôme, une espèce de travesti qui me dit : « Va, va rejoindre tes petites femmes ! les satisfais-tu au moins ?... ».

Depuis, ma fidélité est exemplaire : je vais de l'une à l'autre et je sais que je donne plus à la seconde parce qu'elle est étrangère, et les étrangères, j'ai appris à les aimer.

Ces amours me rendent riche. Je ne paye pas d'impôt. Lorsque le contrôleur du fisc vient voir ce qui se passe, il ne comprend pas grand-chose, se perd dans cette maison à plusieurs étages et plusieurs portes, et s'en va en me jurant que la prochaine fois il réussira à me coincer.

Amoureux, polygame et fidèle ! cela l'énerve.

Il m'arrive de quitter la grande maison. Je profite du sommeil de la première pour emmener l'étrangère se promener dans les ruelles de la médina. Elle ne porte ni djellaba ni voile sur le visage. Elle marche en me donnant le bras ; elle est nue. Pas parce qu'elle est impudique ou mal élevée, mais parce qu'elle est tellement attirée par les tissus de ma vieille mémoire, les couleurs folles de mes racines, qu'elle s'en couvre au fur et à mesure que nous avançons dans le labyrinthe de la médina et de l'enfance arabe.

Ma première épouse ne se laisse pas facilement dépouiller de ses robes. Elle est fière et muette de son orgueil. Lorsque j'essaie de l'emmener à un dîner dansant ou à une surprise-partie, elle se cabre et refuse de me suivre. Elle me rappelle, non sans violence, ses origines, nobles et sacrées, inscrites dans le Livre saint, le Coran.

Là, il faut être sérieux ! Difficile de rigoler ! Le Coran c'est un miracle, inimitable et intouchable. Il m'intimide. Il m'écrase par la beauté inaccessible de sa poésie.

Alors je retourne chez l'autre ; et je me défoule. Elle m'accueille les bras ouverts, me donne ses lèvres, me couvre de sa chevelure et nous faisons l'amour dans la lumière, accompagnés par la musique de Vivaldi ou de Bach.

Elle m'aime. Elle m'aide à vivre. Nous avons des conflits. Mais comme me dit l'autre : « il n'y a que la mort qui soit plate ! ».

Taher Ben Jelloun

LES SEQUENCES BIOGRAPHIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE



Publié en 1977, *La parole de l'autre, les travailleurs étrangers et le français*, commençait par ces mots : «L'espace du langage porte la trace des conflits et des différences individuelles et sociales. La façon dont chacun des membres d'une communauté utilise la langue est liée au rôle qu'il s'attribue ou qu'on lui impose dans cette communauté. L'usage de la langue, la parole, est le reflet des rapports individuels et collectifs... L'univers linguistique du travailleur étranger... se prête à un constat qui fonde notre démarche pédagogique : s'il est illusoire de définir une demande type de scolarisation de la part du travailleur étranger, on peut en revanche, en partant de sa compétence linguistique, sommaire mais globale, fonder une pédagogie inductive ; cette pédagogie prendra ses distances avec le projet implicite de la société de production en intervertissant les rôles traditionnels du maître et de l'élève. On privilégiera la parole de l'élève au détriment de celle du maître, en faisant de la parole du travailleur étranger le matériau de base de toute la stratégie d'apprentissage... L'animateur doit plutôt **inciter** à un *libre échange* oral collectif permettant à chacun de vivre à l'intérieur du cours une *expérience linguistique* dont il est, ailleurs, exclu ; puis il doit élaborer, à partir du corpus oral ainsi constitué et à l'aide d'une réflexion sur le langage, une stratégie d'apprentissage collectif » (1).

Le temps a passé, ce qui était alors une innovation pédagogique soutenue par une réflexion sur l'épistémologie de la communication et la collecte de matériaux biographiques oraux (Mohamed et Catani, 1973) est devenue une pratique courante même si elle est loin d'être générale. Récemment, la revue **Education Permanente** a publié un numéro spécial consacré aux *Histoires de vie entre la recherche et la formation* où il est question de l'écriture biographique dans les processus d'autoformation (2). Dans ces notes, nous nous proposons de faire le point de notre propre réflexion, peut-être un peu en dehors de ce qui est maintenant reçu, le lecteur en jugera.

Apprendre une langue suppose bien évidemment une *propension à apprendre* et, sans doute, des *facteurs cognitifs, perceptuels et moteurs d'une part, exposition à la langue - c'est-à-dire données de la langue rencontrées par l'apprenant - et possibilités de parole d'autre part*. Ceci est vrai, mais, probablement, il faut aller plus loin, en s'interrogeant sur la *propension* (3). De fait, la volonté de communiquer est fondamentale mais elle est favorisée, ou entravée, par l'énorme importance des affects et de la psychologie individuelle. Apprendre une langue est toujours une histoire d'amour, au propre et au figuré. Que l'on apprenne le français à Naples,

N.B. Les chiffres entre parenthèses renvoient à des notes regroupées en fin d'article.

pour des raisons culturelles ou commerciales, par exemple, ou que l'on soit contraint de l'apprendre, en définitive, parce que l'on est un travailleur turc clandestin confiné dans un des ateliers de la rue du Sentier à Paris, le fait est que cet apprentissage est conditionné par l'histoire personnelle du sujet, par ses affects : on n'a qu'à considérer les innombrables cas d'apprentissage passif - avec les années ce dernier peut devenir pratiquement parfait - qui s'accompagnent de ce qu'il faut bien appeler un refus de l'emploi actif de la parole tant celle-ci est malmenée. C'est que, pour un ensemble de raisons, contradictoires si on devait simplement les énumérer les unes à la suite des autres, le résultat est unique, du point de vue de la communication. Le sujet n'a pas de plaisir à se nier en parlant « bien » une autre langue que la sienne.

Ces cas sont extrêmes et il serait désolant, pour l'enseignant, de s'y arrêter parce qu'ils sont, en définitive, la négation de sa profession... il est déprimant de se dire que, quoi que l'on fasse sur le plan didactique et pédagogique; la réussite de l'apprentissage dépend du sujet (4). Toutefois, la tentative d'impliquer dans l'enseignement la vie personnelle de ceux qui apprennent « en faisant de la parole (de l'élève) le matériau de base de toute la stratégie d'apprentissage » dérive précisément de la constatation précédente. Dans le cas d'espèce des travailleurs étrangers, il s'agissait et il s'agit, bien entendu, d'une question psycho-pédagogique aux implications sociales et éthiques évidentes - on ne peut pas les traiter comme des enfants ou des automates adeptes des programmes skinnériens mais on doit tabler sur leurs capacités de raisonnement comparatif et prédictif (cf. notes 1 à 4). Mais, plus largement, il s'agit de prendre acte, à Naples ou à Paris, que l'apprentissage **dépend** non des projets conscients des sujets - ou alors en petite partie - mais de leur disponibilité inconsciente.

Dès lors, faire appel à la biographie (orale ou écrite) des sujets relève d'une clarification de la relation pédagogique. Si les apports de la linguistique théorique et appliquée restent fondamentaux (l'enseignant doit être préparé), si ceux de la didactique doivent également être en accord avec les dernières données linguistiques, c'est pourtant la relation pédagogique, qui met en œuvre ces *attendus*, pour ainsi dire, que l'on doit considérer fondamentale. L'enseignant, doublé d'un animateur, est en fait un maître qui suit dans le temps le **désir** d'apprentissage du sujet tout en rendant techniquement *plus économique* son effort. De là le fait que, dans un même groupe (on ne parle pas ici de l'apprentissage individuel), il lui faille accepter tant les personnes qui s'impliquent, comme on dit, en racontant ou en écrivant des faits personnels que celles qui, ne le souhaitant pas, se limitent à des anecdotes toutes extérieures. En d'autres termes : l'approche biographique n'est pas un **instrument**, elle n'appartient pas au domaine de la didactique. Elle est une disposition, partagée ou non, de l'esprit. Elle ne peut pas être imposée comme axe pédagogique mais seulement proposée. *L'implication forte* n'est pas le climat souhaitable pour tout son groupe si l'on essaie de l'imposer à partir de son statut d'enseignant : même, dans ce cas, elle devient un viol des consciences. Il en

découle aussi, sur le plan didactique, qu'il est par conséquent extrêmement difficile de mener de front, dans le même groupe, un apprentissage qui reformule les expériences personnelles des sujets, c'est-à-dire un matériau riche, articulé, redondant et donc très apte à l'analyse linguistique, et un matériau pauvre, laconique, issu difficilement de sujets qui, hérissés par la forte interaction affective entre l'enseignant-animateur et les autres membres du groupe, *produisent* à contrecœur toujours moins de matériau *vécu*.

Naturellement, il n'est pas impossible de créer un **modus vivendi** au sein d'un tel groupe. Il est même fort aisé de trouver une voie médiane parce que, dans le cas idéal où nous nous plaçons, nous supposons (cf. ci-dessus) que l'enseignant est convenablement formé aux techniques linguistiques d'une part, à celles d'animation d'autre part et qu'il est une personne pondérée, rassie qui ne suit pas les modes pédagogiques du moment, et non un militant qui confond la dynamique interne et spécifique au groupe dont il a la charge avec son engagement et son action personnels à l'extérieur de celui-ci.

Ces précautions prises, essayons maintenant d'esquisser les utilisations distinctes de l'approche biographique orale et écrite.

Nous avons, ailleurs, distingué sept catégories (et non sept «types») de matériaux biographiques :

«Les matériaux collectés selon une approche biographique peuvent être rangés dans sept catégories dont cinq directement liées à la présence constitutive de l'interlocuteur alors que la sixième la suppose. La septième catégorie est mentionnée pour expliquer le contraste entre l'oral et l'écrit.

1. Récits de pratiques limitées dans le temps (comment est-on devenu, par exemple, chauffeur de taxi ; le chercheur ne s'intéresse pas à un éventuel changement de métier).

2. Séquences biographiques, c'est-à-dire plusieurs moments d'une vie insérés dans une chronologie personnelle (c'est le cas, par exemple, d'un chevrier devenu petit fermier ; il donne une description des deux faits mais il ne fait pas le lien entre eux, même si on le sollicite, parce que, pour lui, cela est tout naturel).

3. Entretiens biographiques ou récit biographique (c'est le cas, par exemple, d'un ouvrier qui raconte sa vie de travail et sa vie familiale mais qui n'articule pas entre eux les moments de sa vie).

4. Autoprésentation ou mini-histoire de vie (c'est le cas, par exemple, de personnes qui parlent rapidement de l'ensemble de leur vie mais qu'il faudrait rencontrer encore pour que le récit soit suffisamment étoffé afin d'en tirer des conclusions quant au témoignage et à sa portée).

5. Histoire de vie sociale (le récit comporte plusieurs entretiens pendant lesquels le narrateur, qui s'assume en tant que tel, compare et évalue les événements, qu'il raconte ensuite dans l'ordre qui lui convient).

6. Reconstruction biographique (c'est le cas de loin le plus fréquent en eth-

nologie et dans les enquêtes de terrain prolongées ; le montage des informations est dû au chercheur qui, de prime abord, n'a été sensible qu'à des informations factuelles de la catégorie 1, 2 ou 3).

7. Auto-bio-graphie, où l'utilisation de l'écrit élimine la présence constitutive de l'auditeur et enferme le rédacteur dans un univers uniquement subjectif d'où toute relation immédiate est bannie» (5).

Dans le cadre d'un cours collectif, il n'est pas possible ni souhaitable d'atteindre l'**histoire de vie sociale**. Celle-ci implique un dialogue approfondi qui n'est pas compatible avec l'attention que l'enseignant-animateur doit et porte au groupe ni d'ailleurs avec la durée habituelle des cours. Il en va de même pour le **récit biographique**. Ceci parce que si, du point de vue du narrateur, le récit est unitaire, il suppose, de la part de l'auditeur, plusieurs entretiens biographiques, tout comme l'histoire de vie sociale ; (la différence entre les deux catégories réside dans la présence ou l'absence du jugement-comparaison explicite et assumé de la part du narrateur). De fait, dans le cadre d'un cours collectif, on ne peut utiliser comme base pour une intervention didactique basée sur une *pédagogie de l'écoute et de l'expression de soi* que les **séquences biographiques** ou les **récits de pratiques limitées dans le temps**.

On mentionne d'abord les séquences biographiques parce que ces dernières sont, habituellement, bien plus profondément senties par le narrateur que les simples récits de pratiques. Ces derniers ressemblent bien souvent aux anciens *cours de conversation* que l'on suivait individuellement ou en compagnie de deux ou trois autres personnes, dans le salon d'une demoiselle anglaise ou française d'un certain âge qui s'était établie à l'étranger. Le procédé a eu et a encore son heure de gloire en ce qui concerne certains travailleurs étrangers en France, prôné qu'il est par l'un ou l'autre auteur qui valorise le bénévolat et l'entraide par les réseaux de quartier. Ce genre de conversations est émaillé d'anecdotes si bien que l'on peut savoir comment tel étranger a d'abord été garçon vacher quand il n'avait que douze ans et ensuite, quand il en avait dix-huit, débardeur dans un port, pour ne donner que cet exemple. Si la relation affective entre les deux sujets est bonne, il n'y a aucun doute que des longues heures passées ensemble puissent permettre un remodelage d'une parole jusque-là défaillante et l'apprentissage de quelques temps verbaux usuels. Sauf exception, toutefois, l'interlocuteur de langue maternelle française n'a pas de formation linguistique, si bien que l'apprentissage est fondé sur la seule répétition et non sur une étude contrastive des structures ni sur la comparaison et la prédictivité. Ces récits de pratiques peuvent apparaître, bien entendu, dans un cours collectif aussi et alors l'animateur en demande le développement ou, si la dynamique de la situation ne le permet pas sur l'instant, il les note de façon à pouvoir suggérer ce thème à la même personne mais à un moment plus opportun. C'est ainsi que l'on aboutit à des séquences biographiques «construites», pour ainsi dire, parce que le narrateur s'est en quelque sorte familiarisé avec l'idée de raconter des faits personnels et que, s'il accepte d'y revenir, il est tout disposé à donner des

détails, à s'impliquer personnellement. On voit donc que saisir l'occasion, revenir sur le thème, sont des procédés didactiques qui permettent de contrôler, du point de vue de l'animation du groupe et de ses relations internes, la mise en place de la **proposition** de l'axe pédagogique. Tout ceci, naturellement, ne vaut que pour les premières séances du cours ; par la suite ses participants auront accepté, ou non, la règle du jeu et s'étendront spontanément sur le thème inducteur, s'ils le jugent opportun. Le phénomène inverse arrive souvent : l'enseignant-animateur doit freiner l'éloquence du narrateur qui, sautant d'une langue à l'autre, ne s'arrête plus, surtout quand il raconte une mésaventure récente. Ceci est important : en ligne générale les sujets pratiquent leur propre autocensure et préfèrent parler d'eux-mêmes dans la condition présente plutôt que de remonter vers le passé. Ceci suppose en effet une construction du **souvenir**, différente de la simple **mémoire**, qui est infiniment plus impliquante, en termes psychologiques, que la simple description, éventuellement étendue, d'évènements récents même s'ils sont affectivement significatifs (6).

Quoi qu'il en soit, la question est d'utiliser ces matériaux. Cela suppose qu'on les ait enregistrés et, éventuellement, qu'on les ait transcrits. C'est ici que le bât blesse. Même en donnant pour escompté le fait que le groupe admette l'expression centrée sur soi-même et que l'on ait réussi à instaurer un tour de parole - une régulation interne au groupe - ce qui permet à tous de supporter des interventions parfois très hétérogènes entre elles (bien que le plus souvent les souvenirs de l'un ravivent ceux, analogues ou en contraste de l'autre pendant les deux ou trois minutes qui sont nécessaires au développement et à l'enchaînement des faits) bien que l'on ait obtenu cela, comment utiliser pratiquement, au plan didactique, ce matériau ?

Si l'on se limite aux seuls aspects du français parlé, il est nécessaire que l'enseignant écoute chez lui la bande, qu'il en fasse des extraits, des copies de travail pour les élèves ou, à tout le moins, qu'il repère exactement les passages sur lesquels il veut revenir la séance suivante. Tout ceci suppose un temps non indifférent de manipulation et un matériel qui, pour être d'un maniement aisé et acoustique correct, devrait être d'une qualité supérieure aux enregistreurs habituels. Si, du point de vue oral, le montage ou le repérage exact sont indispensables, quand on passe à la transcription les choses se compliquent encore plus.

Les enregistrements ne sont jamais parfaitement audibles car plusieurs personnes peuvent parler en même temps et il n'y a pas moyen de pallier cet inconvénient sauf à disposer d'équipements relativement coûteux. Transcrire une heure de bande suppose trois ou quatre heures de travail. On peut évidemment ne transcrire que des extraits mais il faudra toujours deux heures. De fait, ne s'astreignent à ce travail que des enseignants bien payés, le cas est rare, ou surtout, des enseignants qui sont aussi des chercheurs. Je ne cache pas que tel a été mon cas et que, autrement, je ne me serais jamais embarqué dans le travail de bénédictin et dans

l'engagement affectif de tous les instants que supposent la pédagogie et la didactique de l'écoute et de l'expression de soi. Des enseignants militants peuvent aussi s'imposer ce même effort, mais pendant les seize années où je me suis occupé d'enseignement du français langue étrangère, bien que j'en aie connu des centaines, je n'en ai pas rencontré un seul qui ait continué sur sa lancée uniquement pour cette raison. Ceux qui ont continué au delà des trois ou cinq premières années - rares - ont réuni leur devenir personnel, professionnel ou intellectuel, et leur action militante. Maintenir séparées les deux choses ne peut durer qu'un temps et à juste raison, me semble-t-il.

Ce travail de préparation des extraits sonores et écrits est, sans doute, extrêmement efficace sur le plan de l'apprentissage parce que les personnes se reconnaissent dans ce qu'elles ont dit. Il va de soi que, à terme, les extraits des discussions transcrites et les exercices afférents, permettent de constituer un classeur où les principaux points d'un certain stock de connaissances ont été passés en revue, sinon acquis définitivement (cf. ci-dessus pour les aspects psychologiques de l'affaire et les ouvrages cités pour la didactique). Si la préparation requiert beaucoup de temps quand on a affaire à des débutants auxquels il faut presque uniquement fournir, au plan sonore et à celui de l'écriture, des reformulations tant leurs propres productions sont erronées, il n'en va pas de même quand les membres du groupe sont à un stade plus avancé. Il est possible alors de les inviter à écrire eux-mêmes des séquences biographiques.

Il faut remarquer, dans ce cas, que la pratique actuelle de bien de formateurs qui emploient ce procédé vise surtout les sujets qui suivent une formation professionnelle ou, au sens large, culturelle mais **non** une formation linguistique. On en voit la raison : dans le cas d'une formation professionnelle, il faut aider le sujet à prendre une vision générale de sa vie, afin qu'il puisse fortifier ses motivations ; dans le cadre d'un apprentissage linguistique, ce survol de sa propre histoire n'est pas aussi pertinent. On peut parfaitement apprendre le français ou le hollandais du Cap sans avoir cette vision globalisante de soi-même. Quoi qu'il en soit, il faut reconnaître que quand les sujets écrivent eux-mêmes leur propre histoire, le travail de l'enseignant-animateur est grandement facilité parce qu'il s'apparente à une analyse normale de la «grammaire des fautes» qu'il doit de toute façon pratiquer, s'il veut suivre les difficultés réelles de chacun.

Reste pourtant une certaine perplexité de fond. Est-il vraiment indispensable de susciter le souvenir autobiographique lors d'une formation, soit-elle professionnelle ou purement linguistique ? N'y a-t-il pas en cela une sorte d'excès, dû à une vulgarisation hâtive de la psychanalyse, à l'actuelle valorisation débridée de la subjectivité et, en définitive, au narcissisme plus ou moins assumé de chacun dans une société du «spectacle» ou des «simulacres» ? Si au bout de soixante, de cent vingt heures de formation de formation linguistique, l'enseignant-chercheur peut avoir dans certains cas à sa disposition un matériau de catégorie 6 ou 7 (séquences

biographiques qu'il peut monter en récit continu ou auto-bio-graphies) a-t-il répondu, en le suscitant, d'abord à son désir de savoir (désir dont les composantes perverses restent alors à étudier ainsi que la fonction sociale, en cas de publication) ou a-t-il essentiellement répondu au désir de ces membres du groupe qui, profondément engagés dans l'apprentissage, en faisaient une condition psychologiquement positive pour leur propre devenir ? Ne serait-il pas suffisant, et en définitive pédagogiquement et didactiquement plus cohérent et donc plus efficace au plan spécifique de la langue, de se contenter de susciter *un libre échange oral collectif* - et éventuellement écrit - en se limitant à accepter les récits de pratiques quand ils apparaissent à les transformer en **courtes** séquences biographiques, si le narrateur est d'accord, pour en faire, avec beaucoup de discrétion, seulement des *billets*, des *choses vues*, des *croquis sur le vif*... au lieu de s'approcher aveuglément de l'inconscient ? A moins que l'enseignant soit disposé à payer le très haut prix affectif d'un échange réel avec son narrateur, ce qui implique que l'on rencontre ce dernier bien au delà de la période du cours, est-ce bien utile, didactiquement parlant, d'aller jusqu'à *Racontez-moi votre vie* ? Pourquoi ? De quel lieu social parle-t-il celui qui détient le pouvoir d'initier la relation par sa demande ? Que fera-t-il de ces matériaux qui sont des paroles vivantes ? Telles sont, du moins, certaines des interrogations d'un linguiste, devenu sociologue, qui a perçu à travers l'approche biographique la différence culturelle que peut étudier l'anthropologie.

Maurizio Catani

NOTES



- (1) ALLAIN-DUPRE, CATANI, DESGOUTTE, DONEUX, *La parole de l'autre, les travailleurs étrangers et le français*, Classiques Hachette, 1977, Coll. Classiques Hachette. Sous la direction de M. Catani.
L'ouvrage a été mis au pilon. Les auteurs en ont encore quelques copies disponibles.
- (2) **Education Permanente**, *Histoires de vie*, n° 72-73, mars 1984.
- (3) C. NOYAU, «Communiquer quand on ignore la langue de l'autre» in C. NOYAU & R. PORQUIER, eds. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Presses de l'Université de Vincennes, 1984, p. 20.
- (4) Pour les aspects linguistiques, pédagogiques et didactiques concrets, voir, outre l'ouvrage cité en note 1, **Langue Française**, *L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés*, notamment les articles de M. CATANI & J.L. DONEUX, 1976, n° 29.
- (5) M. CATANI in **Education Permanente**, cité, p. 108. Remarquons que, pour la catégorie 7, nous avons en vue une véritable autobiographie, non une sorte de curriculum détaillé rédigé à l'instigation de l'animateur qui, pour utile qu'il puisse être, est tout différent de l'exigence personnelle qui détermine l'acte autobiographique.
- (6) M. CATANI «Conditions d'émergence, situations de collecte et valeur informative d'un matériau biographique : le cas de l'histoire de vie sociale», in M. CATANI & S. MAZE *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*, Librairie des Méridiens, Coll. Sociologie au quotidien, p. 12-42.

ECOLE ET REPRESENTATIONS



Le respect des différentes identités conduit parfois à souhaiter que l'école fonctionne comme un lieu neutre, aseptisé, harmonieux. Les contributions suivantes montrent que l'institution scolaire est elle-même impliquée dans un rapport de forces : culture du maître / culture des élèves, cultures locales / cultures importés, modèles théoriques / réalités des situations vécues, etc.

C'est d'abord grâce à une reconnaissance lucide de cet état de fait que des propositions peuvent être avancées pour la formation des enseignants. Les références au contexte local, au terrain, à la culture d'origine sont lourdes d'ambiguïté nous disent André Thiébaud, Louis Porcher, Serge Boulot et Danielle Fradet. On ne peut faire l'économie d'un travail sur les représentations qui affectent la manière dont chacun perçoit la situation dans ce qu'il enseigne, qu'il s'agisse des notions (Martine Abdallah-Preteille) ou des images de la culture étrangère que peut avoir le corps enseignant.



SUR LA DIVERSITE DES TERRAINS DIDACTIQUES



La didactique, réduite à la méthodologie (au sens pédagogique et non épistémologique de ce mot), s'oriente volontiers, par la manière même dont ses protagonistes structurent son champ, vers une identité prescriptive, dispensant des jugements de valeur au détriment des jugements de réalité, préférant ce qui est «intéressant» à ce qui est démontré, tendant à apprécier plutôt qu'à analyser.

Ce refus, explicite ou non, à l'égard des conditions de la scientificité, accroît les tentatives que l'on pourrait appeler *paroissiales*, l'illusion que tout, dans la didactique, est de nature didactique, et que, complémentaiement, la didactique du Français langue étrangère est absolument singulière, sans aucune relation de détermination avec tous les lieux sociaux de constitution des savoirs. Effet classique, certes, de l'organisation d'un champ dont les protagonistes, très normalement, protègent leurs pouvoirs, excluent les outsiders, excommunient, ou, plus gravement, ignorent ce qui les conteste.

Le vrai piège est alors sans doute celui de l'illusion de généralité. On parle du discours didactique, de la pratique de classe, des relations maître/élève, etc., comme s'il était effectivement possible de tenir sur de tels sujets des positions génériques. Or, par ailleurs, presque tous les enseignants savent et disent qu'aucune classe ne ressemble à aucune autre, aucune heure de cours à aucune autre, aucun élève à aucun autre, etc... On accorde que les situations d'enseignement sont partout différentes, selon les contextes, les institutions, les cultures. On reconnaît que les enseignants sont divers, comme les disponibilités (en matériels par exemple), comme les objectifs des élèves, comme aussi les statuts socio-économiques.

Bref, ce qui caractérise l'enseignement du français langue étrangère, c'est son infinie diversité, son allure bigarrée, son polymorphisme. Il n'en résulte certes pas que l'on ne puisse pas tenir à son égard des discours génériques. Le travail scientifique consiste précisément à organiser le divers, à opérer des classements, à ordonner des régularités.

Mais cela n'est possible que si l'on s'éloigne de cette prolifération, si l'on en dégage les lignes directrices. Si vous êtes au bord d'une route de montagne sur laquelle une foule défile, vous êtes nécessairement absorbé par la diversité de cette foule, sa bigarrure, précisément parce que vous ne voyez, à chaque instant, qu'une toute petite partie de ce défilé, un instantané. Pour prendre une vue d'ensemble, dégager des régularités génériques, il faut se mettre à distance, aller par exemple au sommet de la montagne (ou dans un hélicoptère) à partir duquel une vision non ponctuelle

sera possible.

On n'explique et maîtrise le concret que par l'abstrait. Cette démonstration bachelardienne, pourtant céléberrime, est tenue pour lettre morte en didactique du français langue étrangère aujourd'hui. La méthodologie affirme au contraire la tendance à ne traiter le concret que par le concret, le terrain par le terrain, etc... Dans ces conditions, il faudrait s'abstenir de toute considération générique, ne parler que cas par cas, classe par classe, cours par cours, etc.

Or, la méthodologie ne procède pas ainsi : d'une part elle tient un discours d'allure générique (c'est-à-dire qui vise à une validité pédagogique non limitée à une situation ponctuelle) ; d'autre part elle prétend ne s'intéresser qu'au concret, c'est-à-dire à ce qui peut (doit) être fait dans telle classe à tel moment. Elle ne se donne donc pas les moyens de ses objectifs. Elle n'abstrait pas, elle généralise ; elle ne produit pas du générique mais du général.

Elle ne va pas au sommet de la montagne. Elle reste sur le bord de la route (parce qu'il faut être sur le terrain, proche du concret) et, à partir de la vue ponctuelle qu'elle prend, elle fabrique une généralité, une induction sans contrôle. Elle se persuade en outre que cette vue ponctuelle n'est pas ponctuelle, mais qu'elle est représentative. Elle postule que la totalité du défilé est identique à l'instantané qu'elle en a pris.

Tout en affirmant par ailleurs qu'aucune portion du défilé ne ressemble à aucune autre (aucun cours ne ressemble à aucun autre). Le risque est donc double : tenir un discours théoricoïde et non pas théorique, tenir un discours praticoïde et non pas pratique. Il s'agit d'un risque double et simultané, l'une des faces n'allant pas sans l'autre, comme le recto et le verso de la feuille saussurienne célèbre.

Dès lors les théoriciens (quel que soit leur domaine théorique) ont tendance à penser que la didactique est incapable de théorie, n'obéissant pas aux conditions nécessaires et minimales d'une construction théorique valable. Plus gravement, ils tendent à considérer que la didactique n'a pas à produire de théorie (comme le montrait bien, justement, son incapacité à le faire) et que **sa nature et sa fonction** consistent à fournir des préceptes pratiques, des modes d'action empirique, des recettes. D'où le statut fortement dévalorisé de la didactique dans le champ scientifique (comme on peut le constater chaque jour dans les diverses instances sociales qui règlent ce champ, et comme le disent les didacticiens eux-mêmes qui considèrent volontiers leur discipline comme dévalorisée, *méprisée, pas prise au sérieux*, etc...).

Cela ne serait (presque) rien si, du côté des pratiques, les choses allaient autrement. Mais ce n'est pas le cas. Les praticiens ont tendance à poser que la didactique est incapable de produire du pratico-pratique,

c'est-à-dire un discours qui réglerait leurs difficultés particulières d'enseignement, dans leurs situations particulières (dont ils affirment en même temps qu'elles ne sont comparables à nulle autre). Le discours de la didactique leur paraît toujours trop général, uniquement général, ne correspondait pas à leur expérience unique (qu'ils considèrent, bien qu'unique et affirmée comme telle par eux, comme représentative).

Le discours de la didactique est accusé d'être *trop loin du terrain*, trop peu concret, *inutilisable*. C'est une représentation hyperboliquement optimiste et épistémologiquement fallacieuse de la didactique comme savoir constitué à partir duquel les problèmes pédagogiques empiriques et immédiats, dans leur diversité proliférante, pourraient être résolus par simple application mécanique (que l'on pense à la fréquence avec laquelle la didactique des langues est simplement considérée comme *linguistique appliquée*). Attendant de la didactique ce qu'elle ne peut pas faire, et, d'ailleurs, n'a pas à faire, les praticiens ont fortement tendance à considérer, l'usage, qu'elle n'est pas *pratique* (ce qu'elle devrait être à leurs yeux, et au sens où ils l'entendent).

Les théoriciens identifient la didactique comme non théorique, les praticiens l'identifient comme non pratique. Les premiers jugent qu'elle appartient à la pratique, les seconds pensent qu'elle relève de la théorie. Rien d'étonnant alors à ce que cette didactique vive de manière quasi-permanente en état de malaise. Ce qui est plus énigmatique cependant, c'est que les didacticiens affirmés restent très fortement attachés à la didactique définie comme méthodologie d'enseignement, réduite à cette méthodologie, alors même que là est la source de ces ambiguïtés.

Tout se passe donc comme si les divers protagonistes du champ *didactique* avaient intérêt à ce qu'il en aille ainsi, à entretenir l'ambiguïté de manière consciente ou non. Peut-être parviendrait-on ainsi à expliquer l'extraordinaire persistance, dans le champ, de notions floues, sur lesquelles personne n'est d'accord, mais à propos desquelles il y a cependant consensus sur le fait qu'elles existent, sont utiles, et même importantes, et qu'elles recouvrent en outre une réalité empirique observable et manipulable.

Le *terrain* en constitue, à mes yeux, l'exemple emblématique. Tout le monde ou presque, en didactique, affirme explicitement qu'il s'agit d'une notion essentielle, centrale, qui doit même gouverner l'ensemble du champ, vectoriser les efforts de tous les membres de celui-ci, servir de mesure à la validité de tout discours pédagogique. *Sur le terrain, ça ne se passe pas de cette manière, il faudra voir sur le terrain, il faut aller sur le terrain, il ou elle connaît bien le terrain.*

On pourrait multiplier les occurrences. Dans toute activité didactique, le *terrain*, comme notion, est omniprésent. Mauvaise conscience des uns (tous ceux qui se considèrent comme n'étant pas sur le terrain, alors

qu'il faudrait y être, à leurs propres yeux), alibi des autres (telle option méthodologique est meilleure que telle autre parce qu'elle fonctionne sur le terrain, et que *je l'ai vu*), bannière de certains (*moi je connais le terrain*), justification de quelques-uns (il faut travailler pour le terrain et c'est ce que *je fais*), accusation (*vous oubliez le terrain*), gratification (*le terrain le demande*), règle d'action (*j'ai toujours travaillé sur le terrain*), et, bien entendu, mot de passe.

Personne n'y échappe. Or, pour ma part, et je suis depuis longtemps dans le champ, je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui m'explique ce que c'était, hormis le fait, bien connu, que *le terrain c'est le terrain*. Qu'y-a-t-il de commun entre des étudiants indonésiens (par exemple) qui apprennent le français langue étrangère, à Pau (idem) pour entrer en Troisième Cycle de physique à l'Université, et des élèves colombiens, à Barranquilla, apprenant le français langue étrangère en deuxième année de l'enseignement secondaire ? Qu'y-a-t-il de commun, aussi, entre les enseignants concernés ?

Les deux situations, peut-on conjecturer, relèvent bien de la catégorie *terrain*, elles sont toutes les deux le terrain, mais on aperçoit mal quels caractères génériques elles partagent. Y en aurait-il une qui ne serait pas *terrain*, ou une qui serait plus *terrain* que l'autre ? Faudrait-il en conclure qu'un terrain existerait dès qu'il y a un enseignement de français langue étrangère, commencerait dès qu'il y a un tel enseignement, et se terminerait dès que cet enseignement cesserait ? Est-ce le contenu qui délimite le terrain ?

Dans l'innombrable diversité des situations d'enseignement du français langue étrangère à travers le monde, existe-t-il un dénominateur commun, et, si oui, est-ce ce dénominateur commun que l'on appelle le terrain ? Ou bien y a-t-il un terrain par situation, et donc une quantité innombrable de terrains ? Et, dans ce cas, la notion de terrain ne se trouve-t-elle pas inéluctablement pulvérisée, réduite à un mot vide, une rustine sur une absence de trou ? En particulier, dans un tel éclatement, à quoi peut servir, pour un terrain donné, des pratiques qui sont nées d'un autre terrain quelconque ?

Terrain joue comme une idée régulatrice, une sorte d'horizon, d'image virtuelle, et, de ce point de vue, remplit manifestement une fonction. Or, comment justifier de régler une pratique, ou une réflexion, sur une entité aussi floue, un malentendu, une auberge espagnole ? Quelle technologie, si la pratique pédagogique veut se définir comme une technologie (ce qui est très clairement le cas dans le monde de la didactique du français langue étrangère), consentirait à s'appuyer sur une connaissance aussi hasardeuse, approximative, précaire, non constituée ?

On se trouve devant une attitude magique. En effet, si l'on résout un problème de pratique pédagogique sur un terrain donné, comment pourrait-on prétendre à en transférer la solution sur un autre terrain (où le

problème, par définition, ne se pose pas dans les mêmes termes), sinon en croyant que, magiquement, les deux problèmes seront devenus identiques parce qu'on leur aura appliqué la même solution ?

C'est comme si un médecin, prescrivant un médicament adéquat à un malade, le prescrivait aussi au voisin de celui-ci, qui lui n'est pas malade (mais sous prétexte que lui aussi est, par exemple, un homme) et concluait ensuite que les deux individus ont évidemment la même maladie puisqu'ils ont pris le même remède. La didactique, si elle n'y prenait garde, pourrait devenir une médecine de ce genre.

Elle se transformerait alors en rite de conjuration, en pratique magique de l'incantation, en faiseuse d'anges. Elle aurait alors tout à craindre du terrain lui-même, justement, qui ne serait pas plus sensible aux rituels didactiques que la pluie ne l'est aux rites destinés à l'appeler. Comme toujours, on ne verra clair là-dedans qu'en observant quels sont les intérêts du sorcier, d'une part, et, en outre, quels sont les bénéfices secondaires (c'est-à-dire ici non pédagogiques) que les fidèles peuvent en espérer (cf. *les espérances pratiques* dont parle Pierre Bourdieu).

Ce qui vient d'être dit à propos de *terrain* pourrait l'être pareillement de *concret* ou *pratique*, ou *classe*, qui sont des étiquettes permutables, des jokers permettant de varier la mise sans changer la donne. Ces termes se remplacent entre eux et peuvent aussi remplacer tout le reste. Donner des informations *concrètes* sur la société française, par exemple, évite de faire un cours de civilisation.

Le contact avec le terrain (ou équivalent) est bien de l'ordre de la magie. Il faut qu'il ait lieu, même ponctuellement, et cela suffit.

Un contact suffit, comme pour les écrouelles, ou comme avec les pierres miraculeuses. Si vous avez vu une classe, si peu que ce soit mais en chair et en os et sur place; vous connaissez le terrain. Pas seulement cette classe-là, dans laquelle vous avez passé, mais toutes les classes des environs, que vous n'avez pas vues, elles; et même toutes les classes du pays considéré. Bref, vous connaissez le terrain, vous avez reçu l'initiation. Vous êtes alors habilité à *travailler pour le terrain*, et, surtout, à exiger que l'ensemble de la didactique soit orientée vers cette priorité-là qui, puisqu'elle vient **du** terrain, possède évidemment une validité générale.

Un enseignant étranger de français langue étrangère, si vous le rencontrez chez lui, il représenterait le terrain. Mais si vous le rencontrez en France, il ne le représente plus. Mais si, en France, il se met à donner des cours de français langue étrangère, il représente de nouveau le terrain (mais pas le même). Mais si, en même temps, il suit des cours de doctorat en didactique dans une université française, il ne le représente plus. Il n'y a de terrains, en somme, que mouvants.

Une chose, enfin, n'est jamais prise en compte : le terrain, comme passage obligé du discours pédagogique, n'a pas grand chose à voir avec les terrains empiriques, *hic et nunc*, où travaillent des élèves en chair et en os avec des enseignants en chair et en os, des horaires réels, des obligations réelles, des institutions, des problèmes économiques, des fatigues et des plaisirs, des réussites et des échecs, des improvisations, des imprévisibilités, des énigmes. A supposer même que le terrain du discours représente bien le discours du terrain (ce que je ne crois pas), reste l'immense terrain silencieux, c'est-à-dire l'immense masse de ceux qui enseignent et apprennent sans avoir la possibilité (les moyens, le temps, le désir, l'autorisation, etc...) d'exprimer leur opinion.

Ceux qui enseignent le français langue étrangère et ne vont pas en stage, ne reçoivent pas de revues, n'ont pas le choix du matériel, ne parlent jamais français autrement qu'avec leurs élèves, ne lisent pas de journaux en français, ceux-là sont encore très nombreux sur *le terrain*. Ils ne siègent dans aucun des lieux où l'on a accès à la parole légitime, même pour contester la légitimité, ils ne sont, par définition, pas en situation de se faire connaître, et de dire ce qu'ils pensent de ce qu'est le terrain.

On ne succombera certes pas à l'illusion classique selon laquelle les majorités silencieuses, parce qu'elles sont majoritaires, et parce qu'elles sont silencieuses, auraient nécessairement raison dans quelque champ qu'on soit. Mais lorsqu'on revendique **le terrain**, **le concret**, **le pratique** (comme synonyme évident de la réalité empirique la plus massive), alors il faut bien parler de tous ceux qui le constituent, et notamment de ceux qui en composent la partie quantitativement la plus importante (je laisserai à d'autres le soin de décider souverainement du qualitatif).

Or, ce terrain-là, le terrain des silencieux, nombreux, où le trouve-t-on en didactique ?

Au fond donc, quand les didacticiens parlent du terrain, ils parlent en réalité d'un terrain pour didacticien, un terrain tel qu'il faudrait l'inventer s'il n'existait pas, un terrain tel qu'on le voit quand on est dans les tribunes ou devant la télévision. Quand les enseignants de terrain réclament que la didactique s'intéresse au terrain et ne s'intéresse qu'à lui, ils parlent en réalité d'un terrain particulier qu'ils considèrent comme le terrain exemplaire, unique, auquel tous les autres ressemblent et se ramènent.

Le terrain pédagogique c'est donc une invention, un outil qui a pour caractéristique essentielle de ne pas exister concrètement, une abstraction. Et c'est justement dans cette mesure, mais dans cette mesure seulement, qu'il constitue à mes yeux un enjeu effectivement fondamental de la didactique. Celle-ci ne peut en effet travailler que sur des abstractions, sur des constructions, sur des théorisations de l'empirique. Sinon elle se réduit à une fonction analogue à celle des livres de cuisine.

Louis Porcher

LE Q. SORT «PEDAGOGIE INTERCULTURELLE»



Pour une société interculturelle ? (1), La communication interculturelle (2), Pour une pédagogie interculturelle (3), Vers une société interculturelle (4)... La multiplication, pour ne pas dire l'inflation, des colloques, journées d'études, des revues, des actions de formation... centrés sur l'interculturel témoigne, à l'évidence, d'un intérêt. Toutefois; cette extrême variété engendre aussi une certaine confusion car cet appel réitéré à l'interculturel cache, en fait, des intentions, des conceptions diverses et parfois contradictoires. Ainsi donc, chaque individu a sa représentation de l'interculturel et, pour ce qui nous concerne plus directement, de la pédagogie interculturelle.

La nouveauté du terme mais aussi sa rapide extension et la diversité des ses applications nécessitent **une mise à plat** des représentations. Toute journée de réflexion, toute action de formation ne peut plus faire l'économie de cette **catharsis**. Comment ? selon quelle procédure ?

Parmi les outils possibles, nous avons choisi le Q. Sort. Pourquoi ? Outil semi-projectif, le Q. Sort nous est apparu comme un outil structuré à la fois dans sa conception et sa passation et souple dans les modalités d'analyse et de réflexion.

I - DESCRIPTION DE L'OUTIL (5)

Le Q. Sort n'est pas une technique récente. Dès 1935, W. Stephenson, statisticien américain, l'utilisait *pour analyser la distribution et l'interrelation d'attitudes individuelles dans l'évaluation par un groupe d'une situation donnée* (6).

La lettre *Q* est l'abréviation de *qualités*, c'est-à-dire d'énoncés qualitatifs, de définitions, et le mot *sort* est la traduction de «tri». Dans un Q. Sort, il s'agit de trier, de classer des définitions.

Utilisé dans le but, non pas d'investigation de la personnalité, mais de prise de conscience de la diversité des représentations, le Q. Sort sur la

(1) Revue **Pour**, n° 86, Nov.-Déc. 1982, Ed. Privat, Toulouse.

(2) **Les Amis de Sèvres**, n° 4, Déc. 1982.

(3) L. Porcher in **L'Éducation**, n° 436, 20 nov. 1980.

(4) Colloque du CLAP (Unesco - 22-23 janvier 1983).

(5) Pour de plus amples informations, se référer à l'ouvrage *Recueil d'Instruments et de processus d'évaluation formative*, Tome II, I.N.R.P., juin 1980, 2^e édition 1982.

(6) Ibid p. 497.

pédagogie interculturelle a été construit à partir d'une série de 72 énoncés. L'objectif n'est pas d'amener le groupe ou les stagiaires à une définition normative. Il ne s'agit pas de faire trouver aux participants la *bonne définition* de la pédagogie interculturelle, mais d'engager ces derniers, autrement que par un discours verbal informel, à expliciter leur propre conception de la pédagogie interculturelle et à la confronter avec celle de leurs partenaires. Le Q. Sort est centré sur l'individu, sur sa subjectivité. Le stagiaire est invité à *se dire*. *Fondamentalement, c'est une méthode qui permet à l'individu d'identifier pour lui-même, conformément à un cadre de référence, son attitude d'esprit par rapport à des thèmes, problèmes ou situations compliqués*. En effet, il est toujours difficile à un individu de s'exprimer sur un sujet sans bénéficier d'aucun support. Les définitions données dans le Q. Sort permettent à chacun de se positionner, de réagir favorablement, ou, au contraire de s'opposer.

Par ailleurs, dans la mesure où l'analyse des résultats s'effectue par et avec les stagiaires, cela rend caduques les accusations, toujours possibles, de manipulation. Les stagiaires sont, en effet, sensibles au fait de comprendre la démarche d'animation à laquelle ils participent. L'adhésion est alors plus forte et atténuée considérablement les résistances diverses qui ne manquent pas de se manifester, surtout en début de stage.

Outil d'investigation des représentations, le Q. Sort peut aussi être utilisé comme un outil d'évaluation. En effet, un des objectifs d'une action de formation est de faire évoluer les représentations. Passé une première fois en début de stage et une seconde en fin de stage, (ceci n'est possible que pour un stage relativement long), l'exercice devrait permettre de constater une évaluation du stage.

Une troisième utilisation du Q. Sort est possible : utilisation du Q. Sort comme outil semi-projectif, destiné à recueillir les représentations dans une perspective d'analyse différentielle. Il s'avère, en effet, que le questionnaire sociologique *classique* est peu performant dans ce type de démarche. Le questionnaire renforce les mécanismes de défense, d'où la nécessité de travailler avec des outils semi-projectifs. La passation du Q. Sort est alors assortie d'un questionnaire permettant de noter un certain nombre d'informations comme l'âge, le sexe, les diplômes, la formation... variables qui seront croisées avec les réponses obtenues.

II - ELABORATION DU Q. SORT

1. Choix des items

Dans le souci d'être le plus exhaustif possible, et afin de prendre en compte le maximum de définitions, nous avons choisi un champ d'investigation large et diversifié :

- interviews d'élèves-instituteurs qui suivaient une unité de formation *classes interculturelles* ;

- études de divers documents et publications sur la problématique interculturelle ;

- analyse des instructions officielles relatives à la scolarisation des enfants de migrants.

Durant cette première phase d'investigations, toutes les formulations ont été retenues, même celles qui étaient redondantes. 115 citations ont été ainsi recueillies. Les définitions trop longues, comportant plusieurs assertions, ont été décomposées en autant d'items. En effet, il est nécessaire que les items soient exempts de toute ambiguïté car ils devront faire l'objet de choix. Concision et clarté constituent deux impératifs majeurs pour l'élaboration du Q. Sort. Le découpage effectué a pour inconvénient de détruire le sens littéral de la citation, mais il faut rappeler que l'objectif n'est pas de se servir de ces définitions comme de postulats mais d'en faire des éléments inducteurs de choix et de réflexion. Leur valeur est relative à cette capacité d'induction et non à une adéquation ou non au concept *interculturel*. Rappelons que l'objet de cet outil d'animation n'est pas de rechercher la *bonne définition* mais de *fouiller* une problématique.

2. Tests de validation

a) Cette première liste d'items, ainsi constituée, a été proposée à un groupe de personnes au cours d'un stage de conception du module *pédagogie différenciée*. Il s'agissait de tester tant la valeur sémantique et linguistique que l'intérêt des formulations. L'objectif n'était pas de faire passer le Q. Sort mais de déceler le degré de validité des items ainsi que leur précision.

b) Dans un second temps, nous avons voulu nous assurer qu'aucun thème relevant de la pédagogie interculturelle n'avait été omis. Pour ce faire, au cours d'un second stage de conception du module *pédagogie différenciée*, il a été demandé aux participants d'effectuer un conceptogramme de la pédagogie interculturelle. Nous avons pu ainsi vérifier que les mots supports et les mots-clés apparaissaient bien dans la liste des items retenus.

3. Equilibrage du Q. Sort

Un Q. Sort ne se compose pas d'une simple liste de définitions. Il faut, en effet, catégoriser les items afin d'équilibrer l'outil et faire en sorte que tous les champs de la pédagogie interculturelle soient présentés. Il ne s'agit pas d'induire les réponses en privilégiant tel ou tel axe de réflexion. Trois catégories : finalités, aspect idéologique, aspect méthodologique ont été retenues ainsi que quatre types de publics concernés par la pédagogie

interculturelle : les enfants de migrants, les enfants, les enseignants, la société.

III - MODALITES DE PASSATION

La présentation du Q. Sort sous forme de fiches (cf. pp. 46-49) est délibérée. En effet, après avoir été invités à découper chaque feuille en un nombre de fiches correspondant, les participants doivent classer les items selon une courbe de Gauss. Ce schéma est imposé afin de constituer une contrainte destinée à stimuler le classement. Par ailleurs, cela répond à des impératifs d'ordre statistique.

Le nombre important d'items impose la répartition suivante sur 7 piles :

La cotation -3,-2,0, + 1, + 2, + 3 correspond aux différents degrés de rejet ou d'adhésion suscités par les définitions.

Chaque participant reçoit une feuille de réponse sur laquelle il inscrit les numéros des propositions qu'il a placées, sans tenir compte d'un quelconque ordre, dans chaque pile.

Pour classer 72 items, il faut compter à peu près 1 h ou 1 h 30. Le calme et le silence sont fortement conseillés.

IV - RESULTATS ET ANALYSE

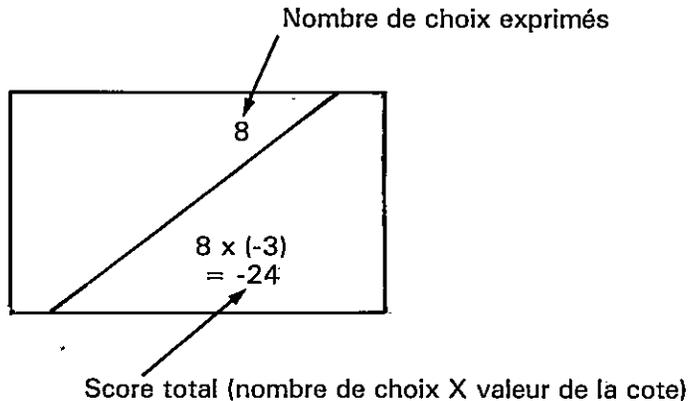
En tant qu'outil d'animation, il est préférable que le dépouillement des résultats se fasse par et avec les stagiaires (à condition, il est vrai, que le groupe ne soit pas trop imposant).

La confrontation des réponses est génératrice d'interrogations et cette phase qui pourrait être monotone dans son déroulement, est en fait très riche et très dynamique.

Sur une grande affiche collective (voir tableau ci-joint) tous les numéros des items sont reproduits et mis en corrélation avec les cotations correspondantes.

Si le temps est limité, on travaillera en priorité sur les cotations extrêmes c'est-à-dire -3, -2 et + 3, + 2.

Quoi qu'il en soit, on comptabilise le nombre de choix porté sur chaque item correspondant à la cote -3, puis ainsi de suite jusqu'à + 3, chaque case du tableau est divisé en 2 parties.



On évalue ensuite pour chaque item le total des scores positifs puis le total des scores négatifs ce qui permet de calculer la somme algébrique correspondant à chaque item.

Une analyse de l'ensemble des résultats permettra d'établir une «image» des propositions du groupe.

Par ailleurs si chaque participant a rempli sa propre fiche de résultats, il pourra confronter sa grille avec celle qui a émergé du groupe.

EN CONCLUSION

Le Q. Sort élaboré se compose de 72 items (cf. liste pp. 46-49), ce qui est notablement trop lourd. En conséquence, un allègement sera effectué. Toutefois, afin de limiter au maximum l'effet d'induction de la personnalité et des conceptions personnelles du chercheur, cette réduction s'appuiera sur une série de passations-tests. Ne seront retenus que les items qui suscitent les plus fortes réactions, de rejet ou d'adhésion, et ceux qui sont le plus souvent choisis.

Que ce soit sur le plan strictement pédagogique ou au niveau d'une action de formation-animation, l'analyse des représentations constituent désormais un préalable à toute dynamique formatrice. Encore faut-il que cette phase du travail ne se dilue pas dans un verbiage et/ou des manipulations vides de sens. Le Q. Sort apparaît comme un outil possible parmi d'autres.

ITEMS

★

1. L'enseignant doit s'approprier les références culturelles de milieux dans lesquels il interviendra.
2. La pédagogie interculturelle se réalise par la juxtaposition d'un enseignement de et en langue maternelle et d'un enseignement de et en langue étrangère.
3. Le but des activités interculturelles est de faire reconnaître par l'école le droit à la différence.
4. L'objectif d'une pédagogie interculturelle serait d'apprendre à tous les enfants à analyser leur environnement culturel et à se situer par rapport à lui.
5. Il s'agit de reconnaître l'intégrité et la diversité des cultures tout en recherchant l'universalité de la pensée dans les sociétés.
6. Tout travail sur la relation que l'individu entretient avec autrui est un tremplin à l'éducation interculturelle.
7. La pédagogie interculturelle est celle qui intègre la différence dans son projet pédagogique.
8. La vraie nature de l'interculturalisme est de s'adresser à tout le monde.
9. L'exploration de situations ethnocentriques permettra de repérer les types de communications susceptibles de stéréotypes.
10. Le problème des enfants étrangers est plus un problème de dévalorisation sociale qu'un problème de différences culturelles.
11. Le but des activités interculturelles est d'apprendre à lire les cultures, la sienne et/ou celle des autres.
12. L'éducation interculturelle est une définition d'attitude qui traduit une mise en œuvre des droits de l'homme.
13. La dimension interculturelle de la formation des maîtres consiste en une information sur les cultures d'origine, les phénomènes migratoires et quelques aspects de la langue.
14. Promouvoir des activités interculturelles, c'est faire en sorte qu'il n'y ait pas, en classe, une culture dominante et une culture dominée.
15. Il s'agit moins, par exemple, d'accumuler des savoirs sur le Portugal que d'acquérir des outils méthodologiques capables de permettre l'analyse de ce pays.
16. Les activités interculturelles permettant d'associer les parents d'origine étrangère à la vie de l'école.
17. Une pédagogie interculturelle est une pédagogie qui préserve l'identité culturelle de l'enfant étranger tout en lui permettant de s'insérer dans la société d'accueil.
18. Toute approche interculturelle s'effectue dans un mouvement dialectique entre Moi et l'Autre.
19. L'esprit de tolérance constitue la base de l'éducation interculturelle.
20. Il s'agit moins, pour les enseignants, de conceptualiser l'interculturel que d'en faire une vertu militante.

21. C'est en faisant vivre des situations concrètes de rencontres que l'interculturel s'implantera dans l'esprit et les attitudes des individus.
22. Le but des activités interculturelles est de décider une discrimination positive.
23. La prise en compte des autres cultures ne peut s'arrêter à l'insertion, même harmonieuse, des cours de langue et de culture nationales.
24. Une pédagogie interculturelle exige impérativement la prise en compte des paramètres socio-linguistiques de l'apprentissage.
25. Le problème de la compréhension des cultures ne peut se résoudre hors du contexte économique social et historique.
26. La perspective méthodologique majeure d'une éducation interculturelle est la centration sur l'apprenant, c'est-à-dire que la pédagogie part de l'enfant plus que des disciplines.
27. Il s'agit pour l'enfant de tenir compte de la présence d'élèves d'origines diverses.
28. L'analyse des représentations réciproques à travers lesquelles se perçoivent les individus constitue un préalable à la formation dirigée vers l'interculturalisme.
29. Concernant les enfants de migrants, l'éducation interculturelle est un vecteur de l'(auto) revalorisation de leur statut.
30. Les activités interculturelles permettent aux enfants de milieu socio-culturel défavorisé d'assumer leur identité culturelle.
31. L'éducation interculturelle est une réponse à la mondialisation des existences individuelles et sociales.
32. Il est nécessaire que les enseignants aient une connaissance approfondie du back-ground socio-culturel des enfants de migrants.
33. La méthodologie interculturelle place son centre d'intérêt sur la zone de contact, de conflits entre deux modèles culturels.
34. L'éducation interculturelle est une dimension essentielle d'une éducation démocratique des enfants de travailleurs migrants.
35. Les activités interculturelles ne se définissent pas à partir d'un contenu mais par une démarche, un processus, un comportement.
36. L'éducation interculturelle a pour finalité d'instaurer l'établissement de la convivialité à l'intérieur d'un pays.
37. L'éducation interculturelle permet d'instituer une véritable démocratie dans la vie scolaire.
38. La dimension interculturelle de la formation des maîtres consiste en l'élaboration d'une méthodologie spécifique intégrant la connaissance de l'Autre.
39. Il serait dommage que les activités interculturelles limitent leur objectif à une meilleure adaptation des enfants de migrants.
40. La pédagogie de la différence entérine des relations de type inégalitaire.

41. Les activités interculturelles sont des supports d'opérations logiques et langagières favorisant le déblocage linguistique.
42. L'éducation interculturelle est une préparation à la vie internationale.
43. Pour que l'éducation interculturelle soit concrètement possible, il faut briser un certain nombre d'enfermements scolaires : des enseignants par rapport à leurs collègues, par rapport aux parents ; de l'école par rapport à l'extérieur.
44. La pédagogie interculturelle est un moyen thérapeutique qui tend à réduire les traumatismes dont sont victimes les enfants étrangers.
45. Une des fonctions des activités interculturelles est de prévenir le racisme.
46. L'éducation interculturelle correspond à une école publique laïque et unifiée.
47. Dans le cadre d'activités interculturelles, on s'efforcera d'organiser des manifestations diverses (expositions de photographies, de documents ou d'objets sur les aspects modernes et traditionnels des pays).
48. L'éducation interculturelle s'impose si l'on a pour objectif l'entente entre les citoyens dans une société pluraliste.
49. L'objectif de l'éducation interculturelle est de permettre que les enfants de migrants ne soient pas pénalisés en cas de retour dans leur pays d'origine.
50. Les stratégies d'apprentissage des enfants de migrants dérivant de leur identité culturelle, il est souhaitable qu'une pédagogie interculturelle prenne en compte ces spécificités.
51. L'éducation interculturelle est une réponse à l'échec scolaire.
52. La pédagogie interculturelle est la seule qui remplisse les conditions d'une égalisation des chances à l'école.
53. Au niveau des collèges et des lycées, on se référera le plus souvent possible aux pays d'origine, soit par l'apport d'informations, soit par l'établissement de comparaisons.
54. Le rôle de l'école est de contribuer à ce que les cultures se complètent et s'enrichissent plutôt que de se contrarier et s'exclure.
55. La pédagogie interculturelle nécessite une information mutuelle des enseignants des pays d'accueil et des pays d'origine.
56. Le danger de l'interculturel est de faire de l'enfant un apatride culturel.
57. Le but des activités interculturelles est une meilleure adaptation des enfants de migrants dans le système scolaire.
58. L'entrée socio-éducative est une dimension essentielle d'une pédagogie interculturelle.
59. Il est nécessaire de développer des méthodes d'analyse des interférences culturelles que rencontrent les enseignants.
60. La pédagogie interculturelle ne consiste pas à décrire une culture mais à percevoir, à travers des hommes, des œuvres, l'expression d'une culture.

61. La pédagogie interculturelle se définit par la volonté d'intégrer tous les enfants quel que soit leur handicap.
62. Les activités interculturelles se définissent par la volonté de valoriser la culture d'origine des enfants étrangers.
63. L'interculturalisme se définit comme une éducation à la communication.
64. Il ne s'agit pas, pour l'enseignant, de supprimer les clichés mais de montrer en quoi ils sont partiels.
65. L'interculturel n'est pas un schéma abstrait mais une pratique sociale vécue.
66. L'objectif d'une éducation interculturelle est d'encourager, aussi bien à l'intérieur des frontières qu'à l'extérieur, une meilleure communication entre les groupes d'origine culturelle différente.
67. Les enseignants étrangers peuvent être à la fois catalyseurs et ressources pour la conduite d'activités par l'apport d'éléments authentiques de leurs cultures.
68. Le rôle de l'école est de permettre aux enfants de développer et de maîtriser les capacités d'approche de l'Autre.
69. L'éducation interculturelle ne s'arrête pas à l'exploration des cultures étrangères, elle intègre aussi les cultures régionales.
70. Le but de l'éducation interculturelle est d'aider l'enfant étranger à construire un nouveau mode de régulation à partir des sources d'influence culturelle qu'il reçoit.
71. L'éducation est une réponse aux handicaps scolaires d'origine interculturelle.
72. La pédagogie interculturelle ne se réduit pas à l'acquisition de savoirs.

Martine Abdallah-Pretceille

TRANSFERT DE TECHNOLOGIE D'AFRIQUE EN FRANCE : DE LA COOPERATION TECHNIQUE AUX PROBLEMES DE SCOLARISATION DES ENFANTS D'IMMIGRES



LE PROBLEME DE LA VALIDITE DU TRANSFERT

Pour les enseignants, la question de la validité du transfert des acquis suite à un séjour à l'étranger au travail concernant la scolarisation des enfants de migrants en France (ou de formation de migrants) est rarement évoquée sereinement.

Le départ pour l'étranger est souvent précédé d'une formation spécifique, destinée à fournir la compétence originale nécessaire. De plus, le travail effectué hors de France, le contact avec d'autres cultures donne souvent le sentiment d'avoir acquis une spécialité. Ce sera donc en termes de reconnaissance de statut au moment du retour au pays que la question sera posée. Pour ceux qui ne sont pas partis, ils ont gardé le contact avec les réalités d'ici, ils ont suivi leur évolution ainsi que celle de la recherche pédagogique en France. Ils sont en général peu enclins à rechercher les *spécialités* d'origine étrangère pour bâtir des solutions aux problèmes d'immigrés.

D'autre part, entre ceux qui sont partis et ceux qui sont restés s'est souvent créé un écart dans l'appréciation de l'appareil éducatif et plus largement de la société locale (d'où l'assimilation - évidemment abusive - de la part des ex-émigrés français, de leur situation à celle des travailleurs immigrés ici). Il s'en suit des amalgames qui ne sont pas de nature à clarifier le débat.

Pour tenter de répondre à la question, il semble nécessaire d'examiner d'abord les caractéristiques qui se retrouvent dans les deux situations interculturelles. Sans envisager de rendre compte de l'ensemble des pratiques mises en œuvre, nous essaierons ensuite de donner un certain nombre de repères pour situer les différentes options qui se sont succédées ou qui coexistent sur les lieux de formation. Enfin, nous risquerons quelques hypothèses sur la légitimité de certains transferts dans le domaine éducatif.

LES REFERENCES

Si elles ne permettent pas une vision planétaire de la question, les références dont nous disposons pour ce qui concerne l'enseignement à

à l'étranger nous semblent suffisamment variées pour fournir une bonne approximation des composantes à prendre en compte : Cours de français et de civilisation française, alphabétisation éducative dans un projet de développement rural intégré, éducation permanente pour salariés de l'industrie, enseignement post primaire et activités périscolaires, formation de précoopérateurs, ceci, essentiellement dans trois pays d'Afrique. En France, elles concernent également l'enseignement aux enfants et la formation des adultes à travers l'alphabétisation, la préformation, la formation et l'information des enseignants dans le cadre de la rénovation, des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.), de l'accueil à l'école des enfants de travailleurs migrants, des enfants tsiganes et plus généralement des enfants issus de milieux définis comme défavorisés.

Avant d'en venir aux pratiques, essayons d'examiner les deux situations interculturelles et la place de l'école dans ces deux systèmes.

UNE DEFINITION DE LA CULTURE

L'idée que l'on pouvait aller quelque part apporter la civilisation ou la culture reste liée à la période coloniale. L'évacuation des jugements de valeur, de classement dans une hiérarchie pour définir la culture est, au niveau du discours au moins, acceptée par le plus grand nombre. Aussi, la définition de G. Mbodj (1), qui est une de celles auxquelles nous nous référons habituellement, ne soulève-t-elle que peu d'objections : *l'ensemble des techniques, des outils, des idées, des schèmes de comportements et de conduites, inconscients ou non, qu'un certain nombre de personnes-formant une société ont en commun et qui constitue des procédés pratiques et psychologiques par lesquels ces personnes ajustent leur existence au milieu naturel, au milieu humain et au mystère de la destinée.* La logique de la référence à ce type de définition conduit au constat de non pertinence de l'idée de culture nationale pour rendre compte des situations que nous envisageons.

LES GROUPES SOCIO-CULTURELS EN AFRIQUE...

Pour l'Afrique, la référence aux différents groupes ethniques vient immédiatement à l'esprit : elle lie les critères linguistiques et géographiques, qui attirent habituellement l'attention, à quantité d'autres, mais surtout, elle permet la lecture des rapports lignagiers. Cependant, elle ne rend pas compte du clivage tout aussi fondamental ville/groupe de la paysannerie/population urbaine, même s'il est indispensable de souligner l'ambiguïté de cette dernière notion. La majorité de la population se ratta-

(1) MBODJ G. : *Acculturation et enculturation en pédagogie. Introduction à l'ethnopédagogie*, Les Dossiers de l'Éducation, n° 1, décembre 1982.

che au monde paysan qui, par conséquent, fait l'objet d'une attention particulière des dirigeants. Même si, actuellement, une dynamique puissante est en train de modifier profondément le monde rural, c'est là que l'on peut observer que... *les rapports lignagiers, même marchands, constituent la trame économique et idéologique dans laquelle se meuvent les populations...* (2). La ville, c'est d'abord le lieu où la société lignagière a dû faire le plus grand effort d'adaptation et où la *trame économique et idéologique* qu'elle fournit est bien différente de celle de monde rural. C'est le lieu où se prennent les décisions : *Le pouvoir politique de la bureaucratie est un pouvoir urbain* (3). C'est là que sont mis en exposition les modèles culturels d'importation et là encore que sont concentrés les emplois salariés du secteur public comme du privé. Enfin et pour se limiter à ces trois critères, la référence aux classes sociales et à l'économique ne peut être confondue ni avec l'appartenance de groupe ethnique, ni à celle du groupe de la paysannerie ou de la population urbanisée. C'est encore Hugues Bertrand qui souligne que si la paysannerie apparaît de plus en plus nettement comme une classe sociale globalement dominée, elle est l'objet d'un clivage paysans producteurs/chefs de lignage, commerçants et transporteurs qui contrôlent les échanges. On trouve ensuite, étroitement dépendant de la hiérarchie lignagière, entre campagne et ville, le pré-prolétariat - celui-là même dont on déplore hypocritement l'exode rural qu'un grand nombre de projets de développement ont eu pour mission de stopper. Les salariés, artisans et petits commerçants seront, eux, essentiellement (mais pas seulement) en ville. Viennent enfin la bourgeoisie, la pseudo-bourgeoisie bureaucratique et les représentants des intérêts étrangers dominants. En se limitant à ces trois critères (groupes ethniques avec la traduction géographique - ville/campagne - classes sociales) il est clair que l'on peut repérer des groupes socio-culturels qu'il serait aventureux de vouloir confondre lorsqu'on pense à des publics potentiels en formation.

... ET EN FRANCE

En France, la prise de conscience de l'existence de groupes socio-culturels distincts sur le territoire national s'est certainement faite, pour beaucoup d'enseignants, grâce au révélateur qu'ont constitué les populations de travailleurs migrants. Lorsqu'il s'est avéré que la présence de ces groupes n'était pas conjoncturelle mais bien liée à la structure nationale, que les migrants en France témoignaient de ce que *le résultat des relations entre cultures est une culture nouvelle qui ne peut être considérée comme un ensemble de traits disparates qui s'ajouteraient les uns aux autres...* (4) et qu'il a bien fallu parler de la culture de l'immigré, on était prêt à reconnaî-

(2) *Le Congo*, Hugues BERTRAND, Formation sociale et mode de développement économique, François Maspéro.

(3) *Ibid.*

(4) Introduction à une problématique de l'interculturel. Claude CLANET, Université de Toulouse Mirail.

tre les autres groupes socio-culturels. Pour prolonger ce que nous avons dit plus haut, on peut utiliser les trois mêmes critères (en ne gardant, pour le premier que l'aspect géographique) pour ces sous-ensembles socio-culturels. Il sera facilement admis, si l'on se réfère à la définition de la culture donnée plus haut, que l'enfant alsacien est différent du petit aveyronnais, que le fils de fermier arrivera à l'école avec un autre vécu que celui du fils de guide au musée du Louvre et que les références de l'O.S. toulousain seront différentes de celles du médecin de la même ville. En ces temps de *centration sur l'apprenant*, il semble difficile à l'enseignant ou au formateur d'éviter la prise en compte de l'existence de ces groupes.

Si la notion de sous-ensemble culturel est essentielle pour l'examen de la situation de formation, l'analyse serait peu utilisable si elle ne s'intéressait pas aux rapports entre ces groupes.

LES RAPPORTS ENTRE GROUPES SOCIO-CULTURELS LA-BAS...

En Afrique, il est par exemple évident que toute action en milieu rural (alphabétisation, projet de développement intégré, formation au fonctionnement coopératif, etc.) ne peut être qu'une coûteuse mascarade si elle ne prend pas en compte la caractéristique de dominé du groupe de la paysannerie et, pour ceux qui le composent, de la domination en chaîne, essentiellement à travers les nouvelles formes de la société lignagière : la politique agricole n'est élaborée ni par, ni pour, ni en fonction des paysans mais bien par, pour et en fonction des urbains. Les producteurs ruraux dépendent de plus en plus, malgré eux, pour l'essentiel de leur existence, de l'échange de leurs produits alors qu'ils n'ont aucune maîtrise sur les conditions de cet échange. A l'autre extrême, si les dominants réels peuvent être physiquement absents (les intérêts étrangers), leur alliée naturelle, la pseudo-bourgeoisie bureaucratique est bien là, en ville ; elle prend les décisions, entre autres celles qui concernent les actions éducatives en milieu rural. Elle le fait en fonction d'une autre alliance, nécessaire à sa sécurité, avec les chefferies tribales. La lecture des projets d'action éducative, l'appréhension des publics, l'analyse des besoins en formation, la définition des moyens nécessaires et le repérage des sources de financement exigent la prise en compte de ces données.

... ET ICI

Mais en France ? Y a-t-il lieu de s'intéresser à ces phénomènes ? Ne suffit-il pas de suivre les voies tracées bien plus minutieusement qu'en coopération à coup de définitions pointillistes des actions de formation continue ou d'instructions officielles pour l'enseignement initial ?

N'y a-t-il pas lieu, tout simplement de débarrasser les enseignants ex-émigrés de *mauvaises habitudes prises dans un contexte d'encadre-*

ment insuffisant et sur des données sociologiques qui ne ressemblent en rien à l'organisation sociale française ? Ces questions ne sont pas vraiment fictives et on peut les entendre poser pour peu qu'on le veuille bien. Pourtant, la relation dominant/dominé est une référence explicite des textes officiels après (bien après) que les chercheurs l'aient précisément décrite et analysée dans ses manifestations les plus diverses (économiques mais aussi légales, culturelles, linguistiques, etc...). Les populations avec lesquelles les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont à faire, sont les preuves vivantes de la réalité de ces analyses : pas seulement les travailleurs immigrés, très présents dans le discours, mais d'autres dont le plus faible nombre est certainement responsable d'une moindre place dans les médias : les tsiganes par exemple, rejetés et traqués depuis plus de cinq siècles, qui voient, de nos jours se réduire considérablement la marge qu'ils avaient pu conserver entre assimilation et rejet par une sophistication des mesures réglementaires et législatives jamais atteinte. Ce sont pourtant bien les textes officiels de l'éducation qui parlent d'intégration, d'accueil de la différence, etc. Il nous semble évident que pour les enseignants, le respect des textes suppose la connaissance et la prise en compte de ces données.

Car rien n'autorise le rêve d'activités éducatives miraculeusement protégées des conflits qui se développent partout ailleurs. Bien au contraire, c'est un des domaines où les rapports de force entre les groupes se manifestent avec le plus de vigueur.

LA FONCTION SOCIALE DE L'ECOLE

En France, il y a déjà bon nombre d'années que la fonction de reproduction sociale de l'école a été mise en évidence sous ses deux aspects : la diffusion d'un modèle social hiérarchisé et le maintien, dans le temps, des mêmes groupes socio-culturels au même niveau de cette hiérarchie. L'école, en s'identifiant à la culture dominante, fait de la culture d'un groupe, le point de passage obligé pour tous. Le type de sélection qui en découle ne peut être ignoré de ceux qui participent aux croisades successives contre l'échec scolaire. Pour l'Afrique, le système éducatif est hérité de la colonisation : *Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés* (5). Pourtant, la période post-coloniale exigeait l'ouverture des portes de l'école pour la mise en place du système. La nécessité de les refermer ensuite, alors qu'il était devenu clair pour tous que c'était bien de là que partaient les voies d'accès aux fonctions plus ou moins importantes mais toutes enviées, pose un problème délicat. L'utilisation qui est faite de la langue administrative (souvent d'importation), l'insistance sur le caractère indispensable de l'écriture dans les pays de civilisation orale, les

(5) BREVIE, Gouverneur Général de l'A.O.F. 1924.

emprunts gratuits, caricaturaux dans le contexte local, à la culture dominante du pays colonisateur sont autant d'éléments qui entrent dans la confection du filtre éducatif. Intervenir dans l'enseignement post primaire (qui s'adresse au premier contingent des rejetés du système, ceux qui n'ont pas accès au collège), travailler à l'utilisation de la télévision dans les classes rurales, à l'alphabétisation, à la formation des maîtres n'a aucun sens si on refuse d'intégrer ces éléments dans l'analyse du cadre de ces interventions.

LA DIMENSION CULTURELLE DU RAPPORT ENSEIGNANT/ENSEIGNE

Si l'on veut maintenant tenter un repérage des pratiques de formation, il faudra en rester, dans le cadre de cet article, à une classification assez générale.

EN AFRIQUE

Pour ce qui est du travail des coopérants en Afrique, il convient de rappeler les limites qui impliquent les références disponibles. Il nous semble cependant possible, en analysant les objectifs et la pédagogie utilisée, de repérer trois niveaux :

- Acquisition strictement limitée à de nouvelles pratiques, du maniement de nouveaux outils (savoir-faire). Essentiellement pédagogie de l'exemple, du modèle.

- Acquisition de nouveaux comportements pré-définis (savoir être *prêt-à-porter*). Pédagogie de l'explication, argumentation.

- Acquisition des moyens de prise de décision autonome (savoir être). Importance de l'analyse des besoins en formation, asservissement de l'action aux réalités vécues par les apprenants, décloisonnement disciplinaire.

DE NOUVEAUX SAVOIR-FAIRE

Pour le premier niveau, on pense évidemment aux adaptations aux postes de travail pratiquées lors de livraisons de bon nombre d'usines clés en mains. Le pendant, en agriculture, est fourni par l'action des services techniques qui envoient leurs moniteurs agricoles dans les villages pour dire aux paysans quand il faut semer, où, quoi, comment et ainsi de suite pour toutes les opérations jusqu'à la collecte des produits et ceci année après année. Il ne faut pas oublier enfin les cours d'alphabétisation qui donnent comme unique objectif l'apprentissage du code écrit, les conte-

nus que ce code permet de transmettre faisant l'objet d'une seconde phase, la post-alphabétisation.

La finalité des adaptations aux tâches nouvelles est bien sûr l'augmentation du rendement des producteurs, même si elle doit être habillée, en milieu rural, où l'encadrement est plus lâche qu'à l'usine, d'un discours rudimentaire sur le mieux-être du paysan apporté par la formation. Le résultat (productivité) est directement lié à l'efficacité de la contrainte sur laquelle repose tout le processus. L'alphabétisation a d'abord, et ceci quelle que soit la forme qu'elle prenne, un rôle de mise en conformité des dirigeants nationaux avec la déclaration universelle des droits de l'homme (le droit de tous à l'éducation) et donc dans l'établissement des bonnes relations nécessaires avec les organismes internationaux distributeurs de crédits de développement. En ville, il est possible d'entrevoir certaines utilisations de l'écriture (par exemple repêchage de ceux qui ont les acquis indispensables pour occuper un emploi modeste mais pour lequel une connaissance minimale de l'écrit est malgré tout requise). Ce n'est pas le cas en brousse et c'est certainement une partie de l'explication de ce qu'en ville, les résultats, bien que très modestes, sont supérieurs à ceux de brousse, quasi nuls.

LES SAVOIR ETRE PRETS A PORTER

Au second niveau, on trouve les actions dont la finalité est de provoquer des attitudes nouvelles, d'installer des comportements jugés profitables par les commanditaires de l'action : développer une autre attitude en matière de santé (hygiène, prévention, etc...), modifier les productions agricoles (diminuer les cultures vivrières et augmenter les cultures industrielles) par exemple. On trouve aussi des actions, dont les coopérants sont théoriquement absents, qui visent à répandre des idéologies nouvelles (nationalisme et civisme primant les références tribales, «mouvements révolutionnaires», religions monothéistes). Les moyens de formation les plus souvent associés sont les textes (brochures, périodiques, affiches) et l'«animation» (séances de groupes sur thème, campagne de sensibilisation, émissions radio).

D'une part la fonctionnalité de l'alphabétisation se situe par rapport à l'argumentation : la lecture permet l'utilisation des livrets qui expliquent pourquoi il est bon de cultiver l'arachide ou le coton (La «méthode coton» ivoirienne met en scène des paysans qui ont compris l'intérêt de cultiver le coton). Il faut pouvoir lire la bible (souvent traduite), les paroles de l'hymne national (souvent en français), le livret édité pour la protection maternelle et infantile (P.M.I.), le manuel de formation politique (avant l'indépendance, la première phrase du manuel d'alphabétisation du Mouvement pour la libération de l'Angola (M.P.L.A.) disait en portugais : *La terre appartient à celui qui la cultive*).

D'autre part, l'alphabétisation devient fonctionnelle pour l'accès à de nouveaux savoir-faire. Les formateurs (étrangers ou non) ont tendance à promouvoir le mode de formation qui les a eux-mêmes formés, avec ce que cela implique de recours à l'écriture, à une pensée logique clairement liée à notre culture. Parce qu'ils s'y sentent relativement à l'aise mais surtout parce que cela renforce leur label d'intellectuel déjà attesté par les signes distinctifs habituels (stylos, agenda, lunettes), les moniteurs adhèrent facilement à ce type de pratique formative. Le problème de la langue de la formation est évidemment lié à l'origine des formateurs (ainsi on arrive à apprendre la culture du coton à des paysans Sénoufos par écrit et en français). Il est vrai que pour l'unité de jeunes nations, la langue de l'ex-colonisateur est politiquement neutre et permet d'éviter le danger qu'il y aurait à choisir la langue d'une ethnie parmi d'autres. Mais il est vrai aussi que ce souci de construction nationale convient bien au renforcement du pouvoir des classes sociales qui ont reçu le code d'accès et de transmission des savoirs-clés des pays avancés, développés, qui sont donnés comme modèles.

On peut noter enfin que les tenants du premier niveau ont une lecture qui tend à les faire passer pour conforme à ce qu'ils préconisent : l'objectif étant bien le seul apprentissage du code, la motivation obtenue en imposant la lecture comme moyen d'apprendre ce qui est réputé intéresser les apprenants (santé, culture, puériculture, etc...).

Les conclusions des différentes tentatives d'évaluation (par exemple, celles qui ont précédé l'abandon des grands projets expérimentaux d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO) peuvent certes alimenter des discussions sans fin. Néanmoins, la formule n'a pas eu de résultats très spectaculaires et, en tout cas, sans commune mesure avec les moyens importants mis à sa disposition à une certaine époque.

LES MOYENS POUR LA PRISE DE DECISION AUTONOME

Les moyens importants ont toujours manqué pour les actions que nous rangeons au troisième niveau. Ce n'est pas fait pour surprendre si on partage les analyses présentées plus haut : l'acquisition des moyens de la prise de décision autonome par les populations dominées rencontre difficilement l'approbation des dominants, qui par définition, ont les moyens de limiter le nombre, l'importance et la portée de telles actions. Ce n'est que dans les secteurs marginaux de la structure éducative que de telles actions se trouveront les possibilités de se développer : Elles ne peuvent pas être absolument écartées si on ne veut pas dépasser l'écart toléré entre le discours officiel (et ses composantes humanistes) et les pratiques. D'autre part, les formes de résistance passive pratiquées par les dominés (absence aux réunions ou cours, non respect d'accords établis au niveau du discours, etc...) peuvent provoquer la recherche d'actions naturellement plus dynamiques puisque liées directement aux intérêts des apprenants.

La finalité de la participation réelle des apprenants à l'édification de leur devenir impose aux formateurs, avant la définition des objectifs, un travail que recouvre le terme très général d'analyse de besoins en formation : Il s'agit d'abord d'une analyse socio-économique centrée sur le groupe qui est donné comme destinataire potentiel d'une formation, et prenant en compte les éléments essentiels de son environnement physique et humain. Un tel travail doit évidemment prêter une attention particulière aux convergences et divergences des différentes parties sur les problèmes évoqués. Il s'en suit la formulation d'un certain nombre d'hypothèses d'actions possibles. Ces propositions sont faites aux destinataires qui négocient avec les formateurs le choix de la première unité et les modalités de cette formation. L'unité achevée (par l'évaluation en commun), une autre négociation aura lieu pour la suite. Très vite, au cours de ces négociations successives, l'auto-analyse prendra le pas sur l'analyse extérieure. Ainsi, une première unité choisie, par les apprenants, a été organisée pour la lecture de la somme écrite sur le bon donné par le collecteur en échange des produits reçus du paysan et de la matérialisation de cette somme en espèces. Suite à un conflit avec le collecteur, en utilisant le matériel de formation (bons et billets fictifs), les producteurs ont répété les opérations de répartition de la somme globale laissée au village. Ils ont ainsi fourni la preuve de leur capacité à effectuer correctement cette répartition, à la suite de quoi la somme qu'ils réclamaient leur a été versée (presque complètement) et le collecteur muté. La demande pour une formation sur les modalités de calcul de la somme due au producteur et sur la pesée a suivi presque immédiatement (mais les formations n'ont pas eu lieu à l'arrêt de l'opération par les autorités):

Le coopérant engagé dans de telles actions est amené à adopter des attitudes auxquelles sa formation et son expérience métropolitaine ne le préparent pas particulièrement :

- Relativiser les apports techniques, les solutions proposées par les «experts». Ils n'apportent pas forcément un progrès réel.
- S'interdire toute évaluation des décisions prises par les intéressés, en raison de son ignorance de la culture d'accueil.
- Respecter cette culture qui ne peut être jugée à travers le système de valeurs du coopérant (6).

Ce changement d'attitude est fondamental. Bien sûr, il faut ajouter le maniement d'une panoplie pédagogique nécessaire à la construction des unités de formation, mais à quoi cela servira-t-il si, par exemple, on continue à privilégier l'écriture pour l'accès aux savoirs ? Si la construction des

(6) Eléments cités dans *Education permanente et développement en milieu rural*, DEPA, R.P. Congo, 1972.

savoirs n'utilise pas tout ce qui est facteur positif pour cette démarche dans la culture des apprenants ?

EN FRANCE

En France, où les travaux sur les pratiques pédagogiques sont nombreux, où l'on s'efforce depuis une dizaine d'années de définir les options éducatives concernant les enfants de migrants et où cette problématique a été étendue, il y a trois à quatre ans, aux autres groupes socio-culturels minoritaires, ces choses sont bien connues et le repérage peut être beaucoup plus rapide.

Les principaux paramètres qui déterminent les niveaux de pratiques nous paraissent être les suivants :

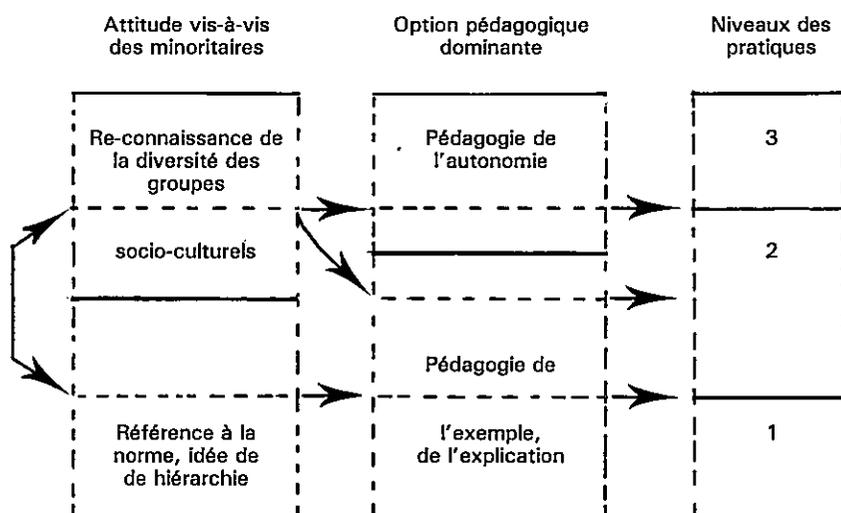
- L'attitude par rapport au discours sur les finalités de l'école et la prise en compte de la différence liée à l'appartenance socio-culturelle des élèves : les textes officiels se réfèrent facilement à des notions comme la construction et la globalité de la personnalité de l'enfant, l'autonomie, l'acquisition des moyens nécessaires pour vivre dans notre société, etc... Outre ce discours sur les finalités de l'école, on trouve tout un arsenal de textes sur la prise en compte de la différence, tant en ce qui concerne l'intégration en général que ce qui a spécifiquement trait à l'enseignement en situation interculturelle. Enfin, les textes plus précis d'incitation à la modification du cadre éducatif (ZEP, rénovation) sont parfaitement clairs et décrivent bien des fonctionnements en rupture avec celui d'un appareil à dominante sélective.

- La structure de l'institution reste, elle, massivement cohérente avec le rôle qu'elle a joué jusqu'ici. Malgré la véhémence de textes récents, elle poursuit, par inertie, le mouvement qui l'a longtemps animée, celui d'un appareil normatif que rien ne prépare à cet accueil de la différence. La remise en cause des formations, des carrières, de l'architecture, de l'emploi du temps, etc., sous prétexte de la présence d'enfants marginaux, a ici quelque chose d'incongru. La réponse en terme de filières spéciales qui a permis, à côté, le fonctionnement réputé normal, a encore de beaux jours devant elle.

- S'il est facile de constater que nos attitudes d'enseignants ne changent guère non plus, il serait un peu simple et en tout cas stérile d'y répondre par un discours moralisateur sur l'égalité des droits de tous les enfants : La modification de nos représentations se heurte avant toute chose au discours dominant ambiant et le réfuter équivaut à se couper du tissu social, à s'opposer à ce qui se dit à chaque instant de la vie courante. Il ne s'agit pas d'une innovation au plan des techniques pédagogiques mais bien du changement d'un regard jusqu'ici partagé. Il ne peut se faire tout d'un coup, suite à une prise de conscience subite.

- Enfin, venant d'un autre axe, il y a le paramètre des options pédagogiques. Nous nous bornerons à retenir l'opposition entre les pédagogies du modèle, de l'explication et celles privilégiant l'accès à l'autonomie sans reprendre les nuances de l'analyse qui nous sert de référence (7). Les premières sont particulièrement en harmonie avec l'idéologie dominante. Les secondes, par la multiplicité des itinéraires qu'elles proposent, par le rôle des enfants dans la construction des savoirs offrent naturellement des procédures accessibles aux minoritaires.

Pour définir des niveaux et y répartir les pratiques observées en situation interculturelle, nous utiliserons le schéma suivant :



LA TENDANCE ASSIMILATRICE

Au premier niveau, on peut définir la finalité comme l'assimilation de ceux qui sont différents. La référence à la norme va naturellement et nécessairement déboucher sur une pédagogie du modèle et de l'explication. Les filières spéciales vont, soit tenter d'amener au niveau normal des enfants qui ne répondent pas aux standards du système ; soit fournir le moyen d'écarter ceux qui gênent le bon fonctionnement de l'appareil. La normalité pourchasse la différence sous tous ses aspects, par exemple le

(7) *Les options pédagogiques*, Evelyne CHARMEUX, E.N.G. Toulouse, 1983.

vêtement, ce qui fait dire à une petite tsigane qui était venue à l'école du camp en jupe longue, *tu reviendras que tu seras habillée correctement*. La langue où il s'agira de passer de la langue populaire (où l'on range toutes les formes de français autre que celle utilisée par le groupe dominant) au français élaboré, qui concentre toutes les vertus (8). En définitive, la culture : il s'agit bien, pour les minoritaires, de renier le type de rapport à l'environnement qui a cours dans la famille, dans le groupe social, pour accéder à la langue correcte, riche, à l'écriture aisée, au partage des émotions suscitées par les beaux textes, etc. (9).

Les savoirs et savoir-faire sont eux aussi nettement situés : lecture, orthographe, calcul et les autres fournissent la description de ce qui doit être acquis à un âge donné. S'il y a échec, on augmente la dose d'exemples, d'explications dans des séances de soutien, de rattrapage, de mise à niveau. Pourtant, l'échec subsiste souvent et il a une toute autre dimension : c'est celui de ceux qui ont accepté d'apprendre la honte des mauvaises manières de la famille, le mépris du milieu d'origine mais qui, du fait de résultats scolaires insuffisants, n'ont pu échapper à ce milieu. Ils sont dits *entre deux cultures*. Ce qu'on oublie de préciser, c'est la nature de cet entre-deux : pour eux, il s'est passé à l'école quelque chose qui va bien au-delà de l'échec scolaire.

LA PEDAGOGIE DU COUSCOUS

Au second niveau, on assiste à une prise en compte de la différence liée à l'appartenance socio-culturelle. Il n'est guère question des groupes culturels qui vivent dans l'environnement de l'école mais plutôt des cultures qui sont issues de ces groupes : les pays du Maghreb, d'Afrique, d'Asie sont facilement évoqués. Un planisphère permet souvent de les situer, un petit drapeau national de les identifier. Pour ceux que la cartographie permet difficilement d'évoquer, comme les enfants de paysans, on va chercher une distance dans le temps et le recours aux témoins d'une ancienne tradition rurale locale sera fréquent. Les tsiganes qui par le voyage échappent à un classement dans l'espace ou le temps vont être situés sur une troisième dimension de déplacements capricieux, d'insouciance et de musique.

C'est que cette *culture dans les nuages* (10), soigneusement débarrassée de tout ce qui relève des rapports conflictuels dominants/dominés ne peut être révélée qu'à travers des objets culturels bien choisis : on utilisera des photos de mosquées, de sable chaud, de gitanes virevoltantes, des chants issus du folklore, les contes que disent des grand-mères paisi-

(8) *Le concept de handicap socio-linguistique*, PLATONE, DANNEQUIN, HESDY.

(9) *Je suis comme une truie qui doute*, Claude DUNETON, Seuil.

(10) *Les usages sociaux de la culture des immigrés*. A. SAYAD, CLEMM, 1978.

bles, sans oublier la cuisine exotique dont nos écoles assurent une promotion des plus actives. L'exemple du conte est significatif : très souvent, les travaux sur leur structure ont été utilisés pour en montrer l'universalité à travers des thématiques différentes et installer l'idée d'une société pluri-culturelle harmonieuse dès que l'on saurait reconnaître, sous des différences superficielles, les valeurs partagées.

Ceci fait, il faut bien en venir aux choses sérieuses, à l'acquisition des comportements, des outils nécessaires pour vivre dans notre société : il n'y a pas trente-six façons d'accorder le participe passé ou d'apprendre la table de multiplication, etc. Alors, regardez et écoutez. Il serait injuste d'en conclure que cette relation à la culture *de là-bas et d'autrefois* est sans incidence sur les acquisitions dites fondamentales : la reconnaissance du milieu dont il est issu (même à travers des choses qui lui sont devenues étrangères), la valorisation des parents sollicités comme co-éducateurs, porteurs d'autres savoirs (qui peuvent tout de même dépasser la confection de pâtisseries orientales) sont, pour l'enfant, autant d'éléments favorisant pour les apprentissages à accomplir. Ce n'est pourtant pas là l'essentiel : si ce travail n'est pas uniquement une concession à l'autorité pour obtenir des avantages en retour (voir certains projets d'action éducative), il peut être, pour l'enseignant, une phase transitive, une étape vers l'utilisation de la culture réelle du milieu d'où viennent les enfants pour élaborer des itinéraires d'accès aux savoirs propres à réduire l'échec.

ENTRE ASSIMILATION ET REJET : L'INTEGRATION

Car, rappelons-le encore au moment d'aborder le troisième niveau, il s'agit bien d'être en conformité avec la politique, annoncée officiellement, de lutte contre l'échec scolaire. Pour les enfants qui nous intéressent ici, ceux pour qui *le jeu scolaire est truqué*, la question est bien sûr de savoir comment réunir, malgré tout, les conditions pour qu'ils réussissent les figures imposées sur le circuit scolaire. Cette troisième voie se fonde clairement sur l'analyse des caractéristiques des groupes socio-culturels minoritaires, de la réalité à laquelle appartiennent les enfants qui sont dans les classes. Non pas pour les maintenir conformes aux caractères repérés dans leurs groupes, ni pour les amener à des comportements pré-définis de façon à ce qu'ils se fassent accepter des groupes dominants dont les représentants seront incités à la tolérance, mais bien pour leur donner les moyens d'effectuer des choix réels dans un système de contraintes soigneusement exploré. En fait, ce qui trouble souvent, c'est que le rapport entre acquis scolaire et repérage culturel est présenté de deux façons que l'on soupçonne d'être antagonistes : d'une part, la construction du repérage culturel est présenté comme une des conditions des apprentissages scolaires, car il est vrai que l'on apprend de quelque part et que les processus d'acquisition ne peuvent s'accommoder de certaines angoisses. D'autre part, les acquis scolaires (sauf à les définir étroitement à travers des performances disciplinaires) et surtout les modalités de la construction

de ces savoirs apparaissent comme constituants et outils du repérage culturel indispensable à l'intégration. Nous ne dirons pas où est l'œuf et qui est la poule mais plutôt qu'il s'agit de deux facettes d'un même processus.

L'enseignement du français illustre bien le schéma : partant de l'image de la langue dans les milieux défavorisés (11), on est vite conduit à changer cette image de code prestigieux, inaccessible, apanage d'une classe *sociale supérieure* pour relativiser les différentes formes de français utilisées par les groupes socio-culturels, et arriver à la notion de situation de communication et de registre. Il ne s'agit pas, bien sûr, de promener un regard curieux sur les particularités du français mais bien de faire construire aux enfants leur connaissance des codes et de leur donner le pouvoir que constitue l'usage social de ces codes. Dans cette optique, un travail sur le conte est mis au service d'autres objectifs que ceux qui étaient évoqués au second niveau :

- . Resituer la langue de l'école : le français/les autres langues, écriture/oralité, langue *élaborée*/langues *populaires*.
- . Faire apparaître le rôle fonctionnel de productions classées *artistiques* dans la cohérence d'un système culturel donné.
- . Mettre à jour les mécanismes qui permettent à la culture dominante de réduire le mode d'expression des cultures minoritaires à des *objets culturels du folklore*.
- . Faire découvrir et maîtriser les structures du récit et donner ainsi aux enfants des moyens de critique et de création (12).

QUELS TRANSFERTS ?

Alors, quels transferts ?

Celui de l'enseignement du français aux enfants étrangers à l'étranger vers l'enseignement aux enfants d'immigrés en France ? L'utilisation orthodoxe des méthodes audio-visuelles de français langue-étrangère avec des enfants de migrants appartient à une strate pédagogique qui n'affleure plus guère que dans quelques classes d'initiation de la France profonde. On s'est en effet assez vite aperçu de ce que les progressions bâties sur une conception de la difficulté de la langue française standard, présentée à travers des situations évoquées par projecteur et magnétophone, s'intégraient mal à un cadre d'enseignement pour lequel elles n'avaient pas été conçues. Les limites de la résistance de la méthodologie elle-même étaient

(11) Cf. *Image d'une langue : le français*, Joëlle PERILLAT - Solange BERTOU, CREDIF.

(12) *Usages du conte*. CEFISEM de Douai, Caen, Strasbourg, Nice et Toulouse.

dépassées et il fallait essayer de se donner d'autres outils. La tentative faisait apparaître une seconde évidence : le problème n'était pas réductible aux seuls aspects linguistiques et l'apprentissage de la communication était, pour ces enfants lié d'une façon indissociable à d'autres éléments d'égale importance. Le réinvestissement de compétences pourtant dûment attestées par des diplômes semblait très aléatoire.

Celui de la connaissance de cultures différentes acquise dans le pays d'origine de certains immigrés en France ? Dans ce domaine, le facteur déterminant est bien l'attitude de l'enseignant par rapport à ces cultures. Pour ceux qui se sont satisfaits, à l'étranger d'un enseignement du type de ceux que nous avons rangé au premier et au second niveau, on les retrouvera à des niveaux équivalents en France : Pour les uns, les pratiques de référence à la norme, de transmission des savoirs par l'exemple et l'explication auront fait l'aller et retour sans se trouver entamées. Pour les autres, l'aisance acquise dans la référence exotique va trouver à s'employer au retour dans l'«interculturel de surface», à propos d'activités purifiées des aspects conflictuels du rapport entre groupes socio-culturels. D'ailleurs, la référence est le plus souvent nationale : on a été en poste dans tel pays, on en connaît les gens.

Il faut dire que ceux qui n'ont eu, à l'étranger, que des contacts superficiels sont nombreux. Pour les autres, une bonne partie n'a eu de relations qu'avec les catégories aisées de la population. Rares sont ceux qui ont été réellement en contact avec les groupes socio-culturels d'où sont issus ceux qui émigrent pour des raisons économiques. Ceux-là pourront suivre le cheminement de la culture d'origine à la culture de l'immigré.

Les conditions d'une prise de conscience de la nécessité de tenir compte, en éducation, des différences liées à l'appartenance socio-culturelle existent en Afrique depuis que le premier enseignant y a mis les pieds, mais les facteurs qui occultent cette évidence ont une telle force que, mis à part quelques actions marginales et limitées, elle n'a pas eu lieu ou ne s'est pas traduite dans les pratiques. De même, on a dit et répété en France que «les enfants de migrants ont été les révélateurs des dysfonctionnements du système éducatif». Oui, mais la révélation devrait être aussi ancienne que l'immigration qui ne date pas d'hier.

Il faut se rendre à l'évidence : dans ce domaine, pour l'instant, le problème n'est ni de technologie, ni de transfert mais d'attitude, de représentation non pas des enseignants mais du corps social tout entier. Les révélations sont anciennes, les démarches sont largement ébauchées, des transferts ont eu lieu, bref, les matériaux existent. Manque le permis de construire.

André Thiébaud

LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE : UN VRAI CHOIX POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTES ?



Débattre de l'école aujourd'hui, c'est inévitablement parler de *crise*, d'*échec* et, singulièrement, d'*échec des enfants d'immigrés* ou de *mise en échec de l'école du fait de leur présence*. Il n'est peut-être pas vain de rappeler une fois encore que la crise de l'école est **antérieure** à la présence d'enfants étrangers dans les établissements et que toutes les études prouvent que ces enfants obtiennent **les mêmes résultats** scolaires que les enfants français de **même milieu scolaire**.

De tous temps, on a tenté de pallier les insuffisances de l'école par des mesures ponctuelles ; aujourd'hui, on sacrifie, entre autres, à la mode de **l'interculturel**. Aucun stage de formation qui ne l'inscrive à son programme, aucun colloque qui ne l'intègre à ses débats, aucun discours qui en fasse l'impasse... Phénomène européen, l'école de demain, prenant appui sur la présence en son sein de communautés diversifiées, parie unanimement sur l'éducation interculturelle.

Un regard sur les origines et l'évolution du champ de cette nouvelle orientation ne nous semble pas inutile à la réflexion.

Curieusement, alors que l'école laïque, gratuite et obligatoire assumait avec conviction depuis 1881 un rôle unificateur au sein des diversités françaises - une langue, une culture pour tous - ce sont les enfants d'immigrés de la dernière décennie, nés dans leur grande majorité sur notre sol, qui l'ont contrainte à s'interroger sur son propre monolithisme.

En effet, à partir de 1973, l'objectif de *maintien des liens des enfants d'immigrés avec leur langue et leur culture d'origine* a conduit les pouvoirs publics à permettre l'introduction, dans les horaires de l'école élémentaire, d'un enseignement spécifique (cours de langue et culture d'origine), pour un public spécifique (enfants immigrés d'une nationalité donnée), par des enseignants spécifiques (étrangers recrutés, rétribués et contrôlés par les pays d'origine). Les effets de cette politique de stigmatisation n'ont pas tardé à se manifester : enseignement non intégré à un projet pédagogique global, il ne peut générer que la suspicion des enseignants français, le malaise des enseignants étrangers, le rejet des enfants concernés et les interrogations de leurs parents.

L'analyse des difficultés et des effets pervers de cette intention louable a fait progresser la réflexion dans le sens de la démarginalisation, par le biais d'activités concernant **tous** les enfants d'un groupe-classe, sous la direction conjointe de l'enseignant étranger du maître français. Ainsi, dès 1978, on assiste à une large promotion (à la fois par l'intermé-

diare des recommandations du Conseil de l'Europe et des circulaires du Ministère de l'Éducation nationale) de l'interculturel en tant que prise en compte de la diversité scolaire *par le biais de la présence physique d'élèves d'origine étrangère.*

Aujourd'hui, prenant conscience que l'interculturel n'est ni une nouvelle discipline, ni un remède à l'échec scolaire des enfants de migrants, quelques responsables pédagogiques souhaitent l'élargissement de son champ à l'ensemble des publics scolaires et à des domaines aussi variés que le développement des langues et cultures régionales, l'enseignement des Droits de l'Homme, la sensibilisation aux problèmes du Tiers-Monde et l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, trop souvent encore, dans l'esprit des législateurs, des formateurs et des praticiens, l'interculturel est lié à la seule présence d'enfants étrangers dans les classes et présenté comme une garantie de leur bonne insertion et une solution à leurs difficultés scolaires.

L'éducation interculturelle est unanimement (du moins au niveau du discours) considérée comme une nouvelle voie pour l'école. Ce consensus, partagé par les pays d'Europe occidentale, à l'heure des discordes économiques, de la diversité des politiques migratoires et des revendications des particularismes de toutes sortes, doit nous interroger et nous conduire à en examiner les contours précis.

L'interculturel, mais qu'est-ce que c'est ?

Il est tout d'abord étonnant, à travers l'abondante littérature *théorique* prônant cette option, de ne pouvoir dégager aucune définition précise du terme même d'interculturel. Deux prises de position à ce sujet peuvent être relevées. La première qui, dans un souci de rationalisation, tente d'approcher une définition la plus rigoureuse possible, recense toutes les acceptions du mot **culture**, délimite le champ du préfixe **inter** (en l'opposant à **multi**, **pluri**, **trans**, **bi** et même **cross**...) et n'aboutit en fait qu'à des déclarations de principe, voire un discours philosophique sur... Ainsi l'interculturel est présenté comme *une meilleure connaissance des autres cultures, une amélioration de la communication entre les individus, un apprentissage de la tolérance, une reconnaissance de soi dans le champ des valeurs, une éducation à la démocratie, une dialectique des identités et des différences, un processus de rencontre, le respect de l'autre dans sa différence culturelle et personnelle en même temps que la reconnaissance en lui de son égal...* La seconde - faisons l'hypothèse qu'elle est la conséquence directe de la première ! - se refuse à toute définition, au nom de raisons diverses dont la plus forte est la crainte du dogmatisme : *si l'on définit l'interculturalisme, on va le figer, l'annihiler, tuer sa puissance* (L. Porcher). Il ressort de ces réflexions que *l'interculturel n'est pas un concept, mais une option, c'est-à-dire un choix et une volonté, une direction d'action. Il n'est pas unique, monocoloré, normalisant. Il incarne la générosité, la diversité, la coopération* (L. Porcher). En clair, ce qui nous est proposé est

une nouvelle morale, seule capable de créer l'unanimité au sein des pays d'Europe occidentale, face à la *menace* que représente, pour sa cohésion sociale la présence de plus de douze millions d'immigrés privés de droits civiques. Face aux dangers d'explosion sociale engendrés par une inégalité de fait dans les politiques à l'égard des minorités ethniques, la réponse *culturaliste* ou *interculturaliste* semble bien, en effet, la moins compromettante et la moins engageante.

Qui oserait, en cette fin de XX^e siècle, où la notion même d'Etat-Nation est remise en cause, s'élever contre de si nobles et généreuses finalités ? Quel système éducatif pourrait refuser d'inscrire dans ses perspectives de tels objectifs ? Le niveau même de leur formulation ne peut conduire qu'à un large accord dont le plus grand risque est d'en neutraliser les effets. Car, en rester à ces propositions, n'est-ce pas occulter tous les autres problèmes - et notamment les rapports de domination de (et dans) la société occidentale - dont la solution constitue le préalable à l'avènement de cette nouvelle société ?

L'interculturel, mais pour quoi faire ?

Si l'éducation interculturelle se définit en termes de finalités éducatives, il ne semble pas déraisonnable de l'interroger quant à ses objectifs opérationnels ! On sait combien il est difficile de créer des situations d'apprentissage, de les planifier et de les évaluer si l'on n'a pas une idée claire des comportements et des savoir-faire attendus des apprenants.

Que nous apportent les *théoriciens* de l'interculturel à ce sujet ? Il apparaît que tous en soient encore à une phase d'interrogation et au mieux d'observation de ce que des praticiens mettent en œuvre dans leurs classes ! Méthode expérimentale ? Pilotage à vue ? Bien qu'il semble à certains *qu'il serait très léger d'attendre que toutes les conditions optimales soient réunies pour entreprendre une action quelconque sur le terrain*, on ne peut que s'inquiéter des dérives multiples qu'entraîne l'imprécision d'une telle option. Dérives d'autant plus lourdes de conséquences qu'elles se produisent au sein même des zones les plus défavorisées du système éducatif et ne font que renforcer - au nom de la générosité - une inégalité insupportable !

Bien plus redoutable encore pour les formateurs, cette option incontournable sur laquelle les enseignants demandent des précisions au cours des sessions de formation ! En l'absence de définition rigoureuse, d'objectifs précis, de supports pédagogiques adaptés, on en est réduit à s'interroger sur les représentations mentales des uns et des autres quant à la culture ou quant à la notion même d'interculturalisme, ou bien on initie des enseignants farouchement laïques aux merveilles de l'Islam, ou bien encore, on relate une expérience X ou Y menée dans telle ou telle école-vitrine !

En sera-t-il donc de l'interculturel comme de l'éveil ? Faute de précision et de rigueur, une idée aussi riche de potentialités se verra-t-elle vidée de son sens et réduite à une triste caricature ? L'imprécision des objectifs assignés à l'école n'est-elle pas à l'origine de sa remise en question ?

Malgré tout - est-ce acte militant devant la montée de la xénophobie, ou bien fuite en avant face aux échecs professionnels (en particulier dans le domaine de l'enseignement des disciplines fondamentales), ou bien encore séduction exercée par cette généreuse idée ? - quelques enseignants revendiquent le caractère interculturel de certaines de leurs pratiques pédagogiques. Mais, *fait-on réellement de l'interculturel* :

- quand on fait un couscous en classe ?
- quand on apprend une danse folklorique du Minho ?
- quand on joue de la derbouka ?
- quand on regarde un film espagnol ?
- quand on on fait de la correspondance internationale ?
- quand on étudie un pays étranger ?
- quand on analyse un poème de Pouchkine ou de Dante ?
- quand on disserte sur un texte de Platon ?
- quand on visite le musée du Louvre ?
- quand on fait une enquête sur les nationalités des enfants et de leurs parents ?
- quand on étudie les données des recensements ?
- ...

Bien d'autres avant nous ont dénoncé le caractère *folklorique* de certaines de ces activités, le danger des approches comparatives, l'inutilité d'une simple juxtaposition d'informations descriptives de pratiques culturelles isolées de leur contexte, le risque de la valorisation excessive de l'expression culturelle comme une fin en soi. Mais d'aucuns argueront du fait que l'interculturel n'est pas une nouvelle discipline, ni même un catalogue de sujets d'étude, mais une *attitude*, un *comportement* une *manière d'aborder les questions*. D'où le désarroi des maîtres auxquels est renvoyée l'image d'activités qu'ils croyaient cadrées dans le projet interculturel, mais dont la réalisation conduit à un détournement de l'idée originelle.

Dénoncer les dérives ne suffit pas si on ne balise pas le chemin à suivre. L'exemple de la pédagogie d'éveil devrait nous mettre en garde : qu'a-t-il été réalisé dans ce domaine entre la création du fameux tiers-temps pédagogique de 1969 et les instructions tant attendues de 1977, 1978 et 1980 ? Le souci de ne pas rationaliser à l'excès, de ne pas imposer de contenus pré-établis, de ne pas définir d'objectifs opérationnels a conduit à déstabiliser les enseignants dans leurs pratiques et à paralyser la majorité d'entre eux, au point que l'on a pu voir toute activité scientifique, historique ou géographique disparaître des classes ! Le risque est grand pour l'interculturel de tomber dans le même piège !

Estime-t-on avoir progressé dans la volonté de démocratisation en se satisfaisant de ces belles formules : *droit à la différence, défi à la diversité, conscience d'appartenance, obsession de justice, une culture pour tous, une école ouverte sur la vie, une éducation aux Droits de l'Homme...* ? Les finalités éducatives des gouvernements successifs - du moins depuis un quart de siècle - représentent davantage un continuum que des bouleversements de conception ! Se rappelle-t-on que, en 1975, R. Haby dénonçait déjà *les démons de l'égoïsme, de l'intolérance, de la violence...*, qu'il préconisait que l'école *abandonne, dans ce domaine, toute fausse neutralité et se veuille résolument éducatrice* et qu'il assignait à l'école les finalités suivantes : *amener les jeunes à acquérir le sens de l'équipe et de la collectivité, l'esprit de solidarité, de tolérance...* Si la désignation de ces objectifs sous le terme *interculturel* constitue l'innovation, on peut s'interroger sur la nature d'un tel changement !

Parier sur les vertus d'une idée mal définie, aux objectifs aussi imprécis, c'est parier sur le hasard des interprétations personnelles et des dérives inconscientes (en dépit des bonnes intentions). L'école peut-elle ainsi prétendre résoudre sa crise ? Peut-elle faire l'économie d'une réflexion approfondie sur ses objectifs, ses démarches et sur les moyens de les mettre en œuvre ? Ne risque-t-on pas de faire illusion, à l'aide de pratiques inspirées davantage de l'animation que de la formation et de se satisfaire de mesures superficielles alors qu'il s'agit aujourd'hui de repenser les fondements mêmes de notre enseignement !

Le seul but que doit poursuivre un gouvernement de gauche pour son école nous semble être **la réussite de tous les enfants** dans le système scolaire. Sachant que l'échec est davantage en corrélation avec l'appartenance socio-professionnelle qu'avec l'appartenance ethnique, il doit imposer une prise en compte par l'école de tous les modèles culturels, et particulièrement ceux des classes et groupes dominés. Cette prise en compte, évitant la folklorisation ou la juxtaposition de constats multiformes, implique un projet visant, non pas au seul descriptif de pratiques, mais à une explicitation des rouages qui en ont permis la mise en place. La recherche du «*pourquoi ?*» nécessitant un recours motivé aux apprentissages de base, c'est une véritable **formation de l'élève et non pas une simple information**.

Il s'agit que les élèves comprennent leur vécu (sans qu'ils soient transformés eux-mêmes en objets d'étude !), à travers des situations décentrées qui leur permettent d'analyser le passé, d'expliquer le présent, voire les possibilités matérielles, institutionnelles et morales de sa maîtrise et enfin, de bâtir leur avenir en fonction des mécanismes mis en évidence.

L'interdisciplinarité, en tant que recours aux diverses disciplines pour la maîtrise d'un même phénomène, semble être le passage obligé pour atteindre ces objectifs.

Culturel ? Interculturel ? Il s'agit peut-être tout simplement d'un retour à la pédagogie !

Serge Boulot & Danielle Fradet (1)

(1) Voir en annexe pp. 132-136 une activité interdisciplinaire pour les 10-18 ans présentée par ces auteurs.

ET DANS LA CLASSE ?



Que proposer pour le renouvellement des pratiques ? La relation entre culture étrangère et culture maternelle est un espace riche à exploiter dans la classe de langue. Selon Annie Monnerie-Goarin, les méthodes existantes, tout en n'éluant pas cet aspect, ne l'abordent pas, la plupart du temps, de façon systématique. A des titres différents, Véronique Pugibet, Geneviève Zarate et Michèle Troutot proposent des exercices qui prennent pour objets d'études privilégiés de la classe de français langue étrangère les stéréotypes, les valeurs et les représentations.

A travers les médias, la dimension historique peut être réinstaurée comme le montre Lucette Chambard à partir de campagnes publicitaires. A moins qu'on ne décide, avec Pierre Martínez et Paule Fiaux-Cubizolles, de faire du document vidéo un support de création...



CIVILISATION ET METHODES DE LANGUE



Un manuel d'anglais destiné à la classe de 6ème porte comme titre **Imagine you are English**. Et les élèves sont même invités, pendant quatre heures par semaine, à troquer leur prénom contre un *Christian name* bien anglais.

Aucune méthode de français n'aurait aujourd'hui l'outrecuidance de s'intituler *Imaginez que vous êtes Français*. Et si quelques manuels, anciens ou plus récents, ne manquent pas d'évoquer les réalités françaises, aucun n'oserait étaler une telle volonté de conquête.

Simple modestie, que justifierait l'avalanche des regards critiques ? ou suprême orgueil de celui qui se juge inimitable ?

On pourrait aussi voir là un dernier avatar du *complexe du colonisateur*. Ce que d'autres font paradoxalement accepter comme un stratagème innocent, passerait, aux yeux d'un méthodologue français, pour une arrière-pensée qui s'affiche.

Le Français n'a pas, dans ce domaine, l'audace de ses ambitions, et ses rêves de grandeur culturelle se noient dans des scrupules que la réalité vient rarement justifier. Taxable au pire d'expansionnisme pédagogique, il se défend d'intentions aliénantes que bien peu songeraient encore à lui prêter. Qui sait d'ailleurs si le *dialogue des cultures* ne serait pas l'ultime manœuvre de celui qui a perdu le pouvoir ?

Ces ambiguïtés se retrouvent dans les méthodes de français langue étrangère. Certes le sacro-saint Mauger s'intitulait bravement **Cours de langue et de civilisation française** et l'introduction précisait :

Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages, comme s'il visitait la France en leur compagnie...

Mais la civilisation reste somme toute assez discrète puisque la France n'est présente explicitement qu'à la 20ème leçon, au moment où les Vincent, famille canadienne, se proposent de partir pour *ce beau pays*, la vieille patrie de beaucoup de Canadiens.

Cette naïveté fait aujourd'hui sourire beaucoup plus qu'elle n'inquiète, et les intentions restent plus narcissiques que conquérantes.

Quant aux méthodes audiovisuelles, si le titre affirme généralement

leur ancrage culturel (**Voix et Images de France, La France en Direct**) elles se contentent de se situer en France, sans expliciter vraiment les caractéristiques du milieu français. Mais ce souci apparent de ne pas appuyer le trait *exotique* brouille en fait les regards de l'étranger. D'autant plus déconcertantes qu'allusives, les concessions timides ou obligées à la civilisation laissent à la fois le goût du trop et du trop peu. En évitant ce *discours sur*, les méthodes audiovisuelles plongent l'apprenant dans un univers où tout est signe, et signe plus ou moins décodable suivant le degré d'éloignement de sa propre culture. Pour maladroite et démodée qu'elle soit l'attitude du vieux Mauger paraissait sur ce point plus cohérente, puisqu'il proposait, à la fin du manuel, *...sous la rubrique «en France», une série de documents où le professeur pourra puiser de quoi nourrir et animer sa classe* et aussi expliciter certains aspects de son cours.

Parmi les méthodes plus récentes, celles qui se disent communicatives ont gommé les aspects proprement culturels pour privilégier la communication. Mais elles ont de ce fait, soulevé un nouveau type de problème, puisqu'elles présupposent un universalisme des actes de parole, dont plusieurs analyses comparatives ont au contraire montré les implications fortement culturelles.

D'autre part, en dépit de caractéristiques spécifiques (sophistication du 2ème degré pour **Cartes sur Table** où les auteurs se penchent sur les représentations symboliques de la France ; ouverture au monde francophone pour **Sans Frontières** dont les personnages se promènent du Québec au Mali) les méthodes de la nouvelle génération font toutes une utilisation massive de documents authentiques ou réalistes, réintégrant ainsi la civilisation sous une forme plus indiciaire qu'informatrice.

Les auteurs de **Sans Frontières** précisent par exemple : *La civilisation, c'est aussi une recette de cuisine, une affiche de spectacle, un dépliant touristique... Le document permet de passer d'une représentation abstraite de la civilisation à la rencontre de témoignages, de traces....* Or le document authentique n'est évidemment pas dissociable de son arrière-plan culturel. Ponctuellement informatif, détail de civilisation, il présuppose, pour être justement accessible, la connaissance des règles qui l'induisent.

Les méthodes dites universalistes, en privilégiant l'implicite par *discrétion culturelle*, exigent en fait de l'autre une connivence qui finit par l'exclure. Et les difficultés qu'elles soulèvent rouvrent éternellement le vieux débat entre partisans d'un enseignement centré sur la culture véhiculée par la langue, et enseignement partant du milieu de l'élève.

Cette dernière attitude a suscité plusieurs méthodes, clandestines ou reconnues. Mais, justifiée par un argument de bon sens - l'élève connaît mieux son propre milieu - elle rencontre d'évidentes difficultés et peut conduire à des situations paradoxales. Si le problème du vocabulaire semble

partiellement résolu (puisque les africanismes lexicaux, en particulier, sont maintenant reconnus et sentis comme nécessaires pour rendre compte d'un vécu africain) comment accepter le français dans des situations où l'on utiliserait sans conteste possible la langue maternelle ? Comment résoudre l'inadéquation d'une tournure française et d'une réalité locale (lorsqu'on achète par exemple un kilo de tomates là où les légumes se vendent par tas) ? N'y aurait-il pas là une forme de dépossession plus pernicieuse encore que l'introduction d'une culture étrangère ?

Les inconditionnels du milieu rétorquent parfois que cet obstacle est contournable si on parle *sur* et non pas *dans*, et si l'on tient en français un discours informatif sur les réalités du milieu. Mais en acceptant la langue et pas la civilisation, ne prive-t-on pas l'élève d'un système de référence qui - une fois bien prises toutes les précautions non hiérarchisantes - l'aiderait à mieux définir sa propre civilisation ?

Quoi qu'il en soit, et en dépit de quelques positions extrémistes, respectables sinon représentatives, les professeurs étrangers vivent généralement assez mal cette dichotomie langue/civilisation. Certains inspecteurs égyptiens disent ainsi leur malaise devant une méthode conçue en Egypte et strictement cantonnée dans le milieu de l'élève. Un professeur soudanais, amené à utiliser la même méthode, se voit contraint d'exposer en français des réalités égyptiennes à des élèves soudanais !

Certes, il s'agit là d'un cas limite mais qui pousse simplement jusqu'à l'absurde un paradoxe inhérent à toute option semi-protectionniste.

A ce problème, d'autres méthodes ont répondu,

- soit en insérant le français dans un milieu francophone proche,
- soit en justifiant par un stratagème quelconque (présence d'un personnage français dans le milieu de l'élève, ou présence d'un personnage de la nationalité de l'élève en milieu français) l'utilisation d'un français non coupé du vécu de l'apprenant.

La première solution a été adoptée par des méthodes qui ont maintenant *pignon sur rue*, et qui, à défaut d'être conçues par des Africains, ont été conçues pour eux. **Pierre et Seydou**, ou **Contacts**, par exemple, ont choisi un milieu d'Afrique francophone.

On lit ainsi, dans la préface de **Pierre et Seydou** : *Le contexte de civilisation qui a été pris pour base des dialogues, lectures et poèmes est celui d'une bonne partie de l'Afrique tant rurale qu'urbaine.*

Ce choix, pour l'Afrique au moins, paraît plus que raisonnable. Néanmoins il n'évite pas toujours l'écueil souligné précédemment. Langue

d'enseignement, langue véhiculaire, le français n'est pas nécessairement langue du quotidien. Sans préjuger par ailleurs de la qualité de ces méthodes, on peut s'interroger sur l'authenticité des scènes de vie courante qui y sont proposées... D'autre part la francophonie militante de certains Français ne rencontre pas toujours l'adhésion qu'on attendrait. Elle relève d'un esprit œcuménique que les Africains peuvent après tout choisir de ne pas adopter. Sans vouloir souscrire à de tels refus, ni même leur donner un caractère représentatif, on peut se demander une fois de plus si les bons sentiments *venus d'ailleurs* sont forcément bien reçus...

D'autres méthodes, comme **Paris-Khartoum** conçue au Soudan, ou **Pour comprendre le français** élaborée en Indonésie, ont choisi, par un échange de correspondants et de correspondance, de mettre en parallèle la culture maternelle et la culture française.

Si le procédé n'est pas neuf, il est ici systématisé. Conçu par des Indonésiens avec la collaboration de Français, cette dernière méthode propose des textes et des dialogues qui se répondent d'une culture à l'autre : la France y est vue par des Indonésiens pour des Indonésiens, et l'Indonésie découverte et repensée pour des Français.

Nous voici donc semble-t-il au cœur du *dialogue des cultures*. Avec cependant quelques réserves.

Appliqué à la pédagogie, le dialogue des cultures ne peut être que sommaire. La vision de l'autre véhiculée par une méthode restera, quoi qu'on fasse, nécessairement incomplète, subjective, voire inexacte. Pas plus qu'un exercice structural ne remplace le bain linguistique, les aperçus culturels ne pourront remplacer le vécu, dont on peut tout au plus chercher, par la multiplicité des points de vue, des documents, à reconstituer une image éclatée. Le contenu culturel d'une méthode pourra au mieux créer les conditions intellectuelles d'un dialogue. Mais on n'échange pas avec des abstractions. Le dialogue reste avant tout et quoi qu'on dise, une affaire d'individus et d'affinités électives, que des entités ou des personnages de méthodes peuvent difficilement susciter. Qui voudrait dialoguer avec Mme Thibaut ? (1)

Quant à l'enrichissement apporté par les regards réciproques, nul n'en disconvient. A condition toutefois que la réciprocité soit réelle, et que l'autre ne soit pas seulement le parcours obligé vers la redécouverte de moi-même. A condition aussi qu'on ne substitue pas, à l'image du Français vu par des Français, celle du Français vu de l'étranger. J'ai certes besoin de l'autre pour me connaître. Mais l'autre a besoin de moi pour me comprendre..Et je suis en droit de refuser l'image qu'il me renvoie de moi. Seule la confrontation de nos regards permettra d'approcher ma vérité...

(1) Mme Thibaut est la mère de famille dans la première méthode audio-visuelle du CREDIF, *Voix et Images de France*, Paris, Didier.

D'autre part, le dialogue n'est concevable que dans le respect des spécificités de chacun. Or, la volonté de fraternisation peut conduire à refuser qu'il y ait chez l'autre de l'inacceptable pour soi. Le dialogue mènerait alors à la mieux intentionnée des trahisons : édulcorer l'autre pour ne pas avoir à le combattre. Entre le *Comment peut-on être persan ?* et la vision déformante du regard attendri, la voie n'est pas évidente...

Annie Monnerie-Goarin

DE L'EXISTENCE ET DE L'UTILISATION POSSIBLE DES STEREOTYPES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE AU MEXIQUE



Cet atelier se proposait, à partir d'un cas concret, d'observer l'évolution de la représentation d'un pays étranger chez des individus qui en étudient la langue. Il était donc sous-entendu que l'on approcherait ainsi le problème de l'apprentissage de la culture étrangère. Par ailleurs, il s'agissait de vérifier l'hypothèse suivante : il existerait au départ une image a priori du pays dont on apprend la langue, (plutôt positive même, quand on pu «choisir» cette langue) et qui se présente le plus souvent sous forme de stéréotype. Grâce à l'apprentissage, cette image doit évoluer, éclater et intégrer diverses réalités et aspects de la culture et civilisation étrangère. Pour vérifier cette hypothèse, nous utiliserions un certain nombre de variables d'ordre sociologique : sexe, études, capital social et scolaire hérités.

Dans un premier temps on a tenté de fournir **une information de base** commune à tous les participants en définissant un certain nombre de concepts :

Le stéréotype : Une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, qui vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée, le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre (1).
Bref, c'est une *image dans notre tête*.

Le stéréotype national : L'image que l'on se fait de son groupe national (autostéréotype) ou des autres groupes nationaux (hétérostéréotype).

Puis nous avons rappelé les caractéristiques du stéréotype : il est schématique, uniforme, automatique, indépendant de nos expériences directes, il évolue, il a une fonction idéologique...

Enfin, nous avons souligné son lien privilégié avec les médias en tant que canal idéal de propagation et de diffusion des stéréotypes. Mais nous avons évoqué le danger des stéréotypes dans les médias : ils constituent un obstacle à la réception d'un message ou bien encore ils déforment l'information. Cependant, les stéréotypes circulant dans les médias ne peuvent être ignorés (la statue de la Liberté renvoie à l'entrée du

(1) Eléments de définition empruntés à Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F. 1980, p. 51.

du port de New-York, un homme à imperméable et col relevé symbolise le flic-détective etc...). De plus, les documents authentiques pour la plupart issus des médias, sont truffés de stéréotypes : le loubard, la féministe, le Corse, le méridional etc. (en réalité des autostéréotypes).

Bref, on a vu que comme le mythe, le stéréotype tendait à *immobiliser le monde*, à supprimer toute dialectique : *il évacue le réel*. On parle ainsi de l'Allemand, de l'Espagnol sans jamais prendre en compte leurs histoires, leurs conflits puisqu'ils ne font qu'un : le peuple allemand, espagnol etc.

Enfin, on a évoqué le fait que les stéréotypes sont construits à partir d'attributs symboliques ou de symboles avec lesquels le national aura été familiarisé dès son enfance. En revanche, l'étranger devra en faire un apprentissage rationnel.

Dans un second temps, on a présenté **l'étude d'un cas concret**. Il s'agissait de 151 étudiants de l'Université Nationale Autonome de Mexico : 100 étudiants de français et 51 étudiants d'anglais (ces derniers constituant un groupe-contrôle). Ils ont participé à un test d'association, à un questionnaire et à des interviews individuelles à partir de publicités françaises.

Il est apparu de l'ensemble des résultats que nous résumerons brièvement que le stéréotype fonctionne comme un filtre car il est réducteur : *La France, c'est un pays où TOUT LE MONDE prend du vin rouge, du pain, du fromage, du pâté*. Il est profondément intégré : *à part le fromage et le vin, je ne vois pas ce qu'il y a de français... La veste du garçon est très française parce qu'elle est très élégante*. Il détache l'attribut symbolique de son lieu d'implantation vivant : les étudiants ont été surpris de découvrir des immeubles aux alentours de la Tour Eiffel, cette dernière n'existant finalement que dans l'abstrait.

L'image de la France qui a prédominé est celle d'une France traditionnelle, statique où le poids du passé domine. Peu de place est faite au présent, à la technologie, à la science et au progrès.

Par ailleurs notre public connaissait la France par ses biens de consommation, mais tout ce qui touchait à la vie politique a été la source de nombreuses équivoques. De fait, l'image de la culture attachée à la France a prédominé.

On a noté chez notre public le rôle sécurisant des symboles ou attributs lorsqu'ils étaient reconnus, et dé-sécurisant quand ils ne l'étaient pas.

Les variables ont fait apparaître des différences d'appréhension : les filles, par exemple, n'ont pas mentionné la politique ou la technologie. En revanche, entre les débutants de français et les étudiants plus avancés,

on n'a guère noté de différence fondamentale, si ce n'est que les premiers citent volontiers la technologie et que, à l'inverse, les seconds évoquent beaucoup Paris.

Mais ce sont surtout les catégories sociales qui ont mis à jour des écarts d'ordre qualitatif : ton, assurance, capacité à *dépasser* le stéréotype, à le re-situer par rapport à des connaissances antérieures, à le *relativiser*, à nuancer, à prendre du recul ; ceci, chez les étudiants ayant hérité non pas tant un capital scolaire élevé, qu'un capital socio-culturel élevé.

Les étudiants du groupe-contrôle moins motivés par ce qui concernait la France, ont été peu bavards, mis à part ceux issus des classes sociales privilégiées.

Mais certains autostéréotypes français ne sont pas *passés* : les stéréotypes sociaux comme le grand-père français moyen, un auvergnat, un citoyen français à béret confondu avec un espagnol à cause du béret basque...

Enfin les étudiants ont eu tendance à repérer la *différence* (c'est-à-dire ce qui diffère de leur univers, de leur culture) et à la rapprocher du connu, du national de manière spontanée.

Dans un dernier temps, on s'est interrogé sur **l'utilisation des stéréotypes** en cours de français langue étrangère.

Ils font partie du patrimoine d'une culture. Ils sont, pour l'étranger, un moyen d'accéder aux connotations culturelles nationales. Ils constituent des signes d'intégration culturelle dans la propre culture maternelle. Il serait donc souhaitable de les *apprendre*, mais pas comme pour la civilisation *après* la langue, c'est-à-dire aux niveaux avancés. Car les étudiants affectés par l'échec scolaire sont, justement, ceux issus des classes populaires et ils n'auraient alors pas droit à ce *supplément* culturel. Enfin, si on les apprend, on peut parfaitement penser qu'ayant décomposé leurs mécanismes, l'individu sera capable de prendre du recul. Finalement, c'est aussi peut-être l'occasion pour l'apprenant de jeter un regard neuf sur sa propre culture.

Mais on a aussi soulevé les risques de ce type d'apprentissage : lassitude des élèves. Et puis surtout, sous prétexte de refuser la réduction de la France ou des Français à une **seule** France ou à un Français moyen inexistant dans la réalité, il ne faut pas cependant négliger que s'il existe une France plurielle, des minorités, des particularités, il existe aussi une parole commune, une réalité commune. Il serait donc souhaitable d'intégrer ces diversités dans une articulation cohérente.

Quant aux démarches pédagogiques, on a songé à :

- favoriser l'enseignement de l'histoire et de la géographie, de la culture

classique mais aussi scientifique ;

- créer des banques de données en tout genre sans cesse alimentées ;

- partir systématiquement de ce que nos apprenants ont dans la tête, puis chercher, dans le pays étranger, comment est représentée la France (à travers la publicité touristique, les lieux publics *dits français*, les manuels scolaires du pays, les bandes dessinées, les vignettes humoristiques, les médias en général, etc.). On pourrait songer à réaliser avec ses élèves un test d'association en début et en fin d'année, à partir de mots inducteurs comme la *France*, les *Français*... Il serait intéressant de chercher aussi, avec les mêmes outils, l'image et la représentation en France du pays étranger. Mais il va de soi que toutes ces démarches n'ont de sens que si elles s'inscrivent dans le cadre d'une réflexion plus vaste sur l'enseignement de la civilisation étrangère au cours de langue.

Véronique Pugibet

BIBLIOGRAPHIE

★

- BARTHES Roland : «Le guide bleu» in *Mythologies*. Paris : Seuil, 1957, 247 p.
- BUCHANAN William & CANTRIL Hadley : *How nations see each other* (a study in public opinion) sous le patronage de l'UNESCO. New York University of Illinois Press Urbana, 1953.
- BOURDIEU Pierre : *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : éditions de Minuit (Le sens commun), 1970, 670 p.
- CAZENEUVE Jean : *La société de l'ubiquité*. Communication et Diffusion. Paris : Denoël/Gonthier, 1972.
- DUVIGNAUD Jean & CORBEAU Jean-Pierre : *Les tabous des Français*. Paris : Hachette, 1981, 240 p.
- FOUSSIER Gérard : «La publicité française en R.F.A. cultive les stéréotypes» in *Le Monde Dimanche*, 15 août 1982 P. VII.
- KIMMEL Alan & POUJOL Jacques : *Certaines idées de la France. Histoire, mémoire et conscience nationales*, Les dossiers de Sèvres n° 3, 1980.
- MICHAUD Guy : *Identités collectives et relations inter-culturelles*. Bruxelles : éditions Complexe, 1978, 245 p.
- MICHAUD Guy & MARC Edmond : *Vers une science des civilisations ?* Bruxelles : éditions Complexe, 1981, 240 p.
- PORCHER Louis : «L'enseignement de la civilisation en questions». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 47, juillet-septembre 1982, pp 39-49.
- SANTONI Georges : «Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales». *Le Français dans le Monde*, n° 181, novembre-décembre 1983, p. 84-94.
- THIBAUT-LAULAN Anne-Marie : «Un film et ses filtres culturels». *Communication et Langues*, n° 20, 4^e trimestre 1973.
- UNESCO : «Etude sur les stéréotypes». *Bulletin International des Sciences Sociales*, Paris, vol. III n° 3, automne 1951.
- ZELDIN Théodore : *Les Français*, Paris : Fayard, 1983, 522 p.

1975-1984, QUELQUES CHANGEMENTS DANS LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE, SAISIS À TRAVERS L'ÉVOLUTION DES ANNONCES PUBLICITAIRES

«La publicité est si représentative de nos sociétés qu'elle fournit des documents plus riches que n'importe quelles archives».

Jean-Luc Godard



*Il s'agit de faire apparaître, en juxtaposant des annonces comparables, (même type de support, hebdomadaire ou magazine, mêmes produits ou types de produits) datant les unes des années 72-75, les autres de 1983 et 84, un certain nombre de changements dans les styles de vie, les valeurs de référence, les mentalités et jusqu'à un certain point les modes de pensée du public visé, à savoir les Français, globalement considérés comme **cible** de ces campagnes publicitaires.*

QUELQUES IDÉES DIRECTRICES

1) La publicité, vecteur d'une communication à deux niveaux, *art d'exercer sur le public une action psychologique à des fins commerciales (Petit Robert) est un agent essentiellement culturel.* Psychosociologues et sémioticiens, travaillant, les uns sur l'idéologie publicitaire, les autres sur le fonctionnement des messages, ont établi par diverses voies que la publicité est bien *le discours implicite d'une société sur elle-même*, brassant dans l'ensemble de ses messages des images culturelles, des modèles, des archétypes, des clichés qui déterminent, à un certain moment, les valeurs pratiques des Français, valeurs qu'elle contribue à faire évoluer.

Ce dont les publicitaires sont conscients. Dès 1971, Marcel Bleustein-Blanchet l'un des pères de la pub (1) en France, écrivait dans *le Monde* : *La publicité est un instrument de culture ; toute démarche publicitaire enseigne les hommes pour le meilleur et pour le pire.* En 1983, pour J. Seguela, la pub sert à *faire de l'acte de consommation un acte culturel* (2), adhésion à une certaine vision du monde, pratique d'une certaine morale. Pour Laurence Bardin, elle est *un mode d'emploi de la vie*.

(1) *La pub* : on nous autorisera à employer dans le cours de cet article, l'abréviation devenue d'usage courant dans le langage des publicitaires, des jeunes, et même des analystes du phénomène.

(2) *Hollywood lave plus blanc*, Jacques SEGUELA, Flammarion, Paris 1982.

2) La publicité n'invente rien. *Science du moment* (Seguela), elle utilise pour convaincre, des tendances systématiquement détectées dans l'arrière-pensée du public (3) et fonde son argumentation sur des valeurs auxquelles il est prêt, sans le savoir, à se référer, en lui proposant des modèles de comportement auxquels il tendait déjà à se conformer. A la fois reflet et creuset de la réalité, elle est un des vecteurs les plus actifs de ce circuit qu'Abraham Moles voit comme caractéristique de la culture de masse et qu'il nomme le *cycle socio-culturel* (4).

3) Si la publicité est capable de restituer au public, transformées en normes collectives du désir, en représentations évidentes de soi, certaines des virtualités qu'il portait en lui, ce n'est pas en s'adressant à sa raison. *C'est l'imaginaire que j'essaie de faire entrer dans la boîte de lessive* (J. Seguela). Là se situe le véritable impact d'un système qui charge les produits les plus ordinaires de significations symboliques pour les transformer en objets-fétiches, défense contre les risques et les manques, écran contre les insuffisances du réel. Tout se passe dans l'irrationnel et l'implicite, par la seule efficacité d'une mise en scène dont chaque élément, si infime soit-il, est choisi en fonction du sens à communiquer. Dans le flot publicitaire montant qui colonise (et finance) l'ensemble des médias, les réalisations de cette mise en scène paraissent variées à l'infini. Elles sont en fait réductibles, pour une même période, à un petit nombre de schémas formels, porteurs d'un message assez homogène, en rapport avec les structures de la société et les phénomènes qui la travaillent, agissant en quelque sorte par imprégnation sur un public cerné de toutes parts.

4) Etant donné le rôle de cette mise en scène, le type d'analyse qui peut faire livrer à l'annonce publicitaire le maximum d'information est nécessairement, au moins dans une première étape, d'ordre sémiologique, au sens où G. Péninou entend sémiologie : *La sémiologie cherche avant tout à déterminer les règles de fonctionnement du sens, comment il s'institue, quels agencements formels le favorisent, quels sont ses points de passage*.

La communication publicitaire s'établit au niveau symbolique, en dehors de toute compréhension discursive (5). L'image, qui de plus en plus porte l'essentiel du message, n'est jamais, malgré les apparences, reproduction d'un réel, mais un agencement d'éléments formels, ayant pour fonction d'imposer un sens par suggestion, transfert, projection, etc. bref, comme le notait R. Barthes, *de masquer le sens construit sous les apparences du sens donné* (6). Aussi tous les ensembles qui constituent le signi-

(3) Une étude particulièrement instructive : *Une communication publicitaire en accord avec son temps*, Mike BURKE, **Communication et Langages** n° 20, 4^e trimestre 1973, CEPL.

(4) *Sociodynamique de la culture*, Abraham MOLES, Mouton, Paris 1967.

(5) «K.O. Descartes» était un des slogans des rencontres «La pub et son public» organisées à Troyes (15-16 avril 1983) par les publicitaires.

(6) «Rhétorique de l'image publicitaire» Roland BARTHES, *Communications* n° 4, CECMAS. Seuil, 1964, demeure le texte fondateur. Voir aussi dans *Communications* n° 15 «Rhétorique et image publicitaire» de J. Durand. «Physique et métaphysique de l'image publicitaire» de Georges PENINOU.

fiant sont-ils codés : codes typographique, topographique, chromatique, code des personnages, etc. Ils sont articulés par les figures d'une forte rhétorique régissant à la fois le texte et l'image, et jouent à fond sur des connotations socialisées. En étroite interaction avec les valeurs, modèles et normes mis en jeu par le système publicitaire, ils connaissent, comme eux, des évolutions elles-mêmes accélérées à la fois par les effets de grossissement et d'entraînement liés à la surenchère entre les campagnes des différentes agences et par les phénomènes de mode qui jouent à plein dans ce domaine. A ce titre, on peut dire sans exagération que l'ensemble des annonces publicitaires est une des principales composantes de *l'air du temps*, de l'environnement visuel des Français, influant sur leur manière de percevoir, de sentir, et même de penser - s'agissant ici non de contenus mais d'attitudes mentales, si tant est que les deux ordres soient distincts.

5) Le travail d'analyse du signifiant doit évidemment porter sur un grand nombre d'annonces et de campagnes d'une même période, pour des produits aussi divers que possible. C'est à cette seule condition que l'on peut prétendre repérer dans les convergences, des traits que l'on puisse estimer représentatif d'un moment de la société, pour peu que les données de l'analyse du signifiant soient mises en rapport avec des informations d'ordre économique, sociologique et autres modes d'expression de l'époque : cinéma, chanson, littérature, etc.

DEMARCHE

Documents proposés

1) On propose d'abord un échantillonnage d'annonces datées des années 72-75, toutes parues dans des magazines dont on cherche à déterminer les caractéristiques de forme et de sens.

Campagnes *Cinzano, Crédit Lyonnais, Eau de toilette Worth, Maison évolutive, Jersey P. Fourticq, Charcuterie Paul Prédault, Stylo Schaeffer*, etc.

Même travail sur un ensemble daté 1983-1984 *Philips, Dessert Y'abon, Dim, Vêtements Blue Way, Red Label, Le Creuset, Opel Corsa, Crédit Agricole, P.T.T.*, etc.

2) On propose ensuite la comparaison, pour un même produit, d'annonces des deux périodes :

Slip Eminence - campagnes 1973 et 1984.

Armagnac - campagne 1974, annonce 1983.

Europe 1 - campagnes 1978-79 et 1982-83.

1664 de Kronenbourg - campagnes 1974 et série de 1976 à 1984.

Les supports utilisés sont principalement **l'Express, le Point, le Nouvel Observateur, Paris-Match, Télérama, Elle, Femme d'aujourd'hui**, avec en plus, pour la seconde période, **F - Magazine, Biba, Phosphore**.

La campagne télévisée de la R.A.T.P. (1983) est présentée comme référence des changements constatés.

Ces annonces ont été choisies comme représentatives de certaines d'autres présentant des caractéristiques analogues. Bien entendu, on trouve pour chaque époque des annonces non conformes au **modèle** général analysé plus loin. Certains produits semblent appeler à travers les années une argumentation constante. C'est le cas de l'auto, qui après quelques variations dues à la crise du pétrole et quelques essais de **valeurs** nouvelles, demeure, dans les magazines, très stable (il n'en est pas de même à la TV). Certains supports accueillent plus volontiers que d'autres les tendances nouvelles : c'est, dans l'ensemble, le cas des magazines féminins.

D'autre part, on constate que, parmi les valeurs auxquelles renvoie le discours publicitaire, certaines sont transitoires, d'autres (dont la facilité, l'érotisme) permanentes, du moins au cours des 15 années qui nous occupent, encore qu'elles puissent être modulées différemment. Nous avons choisi de travailler sur des campagnes où interviennent de façon dominante des valeurs dont la mise en jeu est nettement datée.

LES «CODES» DES ANNEES 75

Image et texte

A l'exception du slogan, l'image et le texte sont nettement séparés, qu'ils soient en relation de complémentarité ou de redondance. Le texte, composé en noir sur fond blanc, sur 2 ou 3 colonnes, en caractères d'imprimerie, est bien lisible.

La scène publicitaire vise à produire un **effet de réel** ; lieux, objets, actions, personnages sont ceux de la vie courante, choisis et agencés entre eux en vue du message à communiquer. Cette intention d'analogie commande sans doute l'emploi dominant de la photographie plutôt que du dessin.

Composition

La scène publicitaire renvoie à l'idée moyenne d'un tableau classique.

- Elle est cadrée, voire encadrée par des blancs.
- Elle obéit aux règles de la perspective, les différents plans étant utilisés en



Pour une nouvelle génération de propriétaires

Pour une nouvelle génération de propriétaires, La Maison Evolutive s'engage à offrir des solutions innovantes et adaptées aux besoins de demain. Nous proposons des espaces modulables, des matériaux durables et des designs inspirés par la nature. Découvrez nos collections et contactez-nous pour plus d'informations.

La Maison Evolutive s.m.

17/02/2023 11:15

fonction du sens à délivrer.

- La composition des personnages et des objets est ordonnée de façon à diriger le regard
 - . vers l'élément le plus signifiant,
 - . vers le personnage qui, dans la scène, représente le destinataire.

D'où l'emploi fréquent d'une structure triangulaire du motif principal (cf. Léonard de Vinci). C'est le cas dans les annonces *Crédit Lyonnais*, *M. Worth*, *Maison évolutive*, *Pulls Fourticq*, etc.

Couleurs

On recherche l'harmonie des couleurs, dans le respect d'un code de signification où, par exemple **doré** = excellence, **verts** = fraîcheur, etc. ; on aime les effets de luisance, de transparence. Certaines scènes renvoient franchement à des peintres : Franz Hals (*Stella Artois*), Seurat et Renoir (*Kronenbourg*).

Décor

Des lieux **réels**, avec parfois d'excellents montages photo (*Cinzano*). Intérieurs très nombreux, plages, paysages exotiques ou ruraux (*Armagnac*) ; la table d'une nature morte (*P. Prédault*), des ateliers d'artisans...

Personnages

Quelques annonces présentent l'objet seul, mais dans la grande majorité des cas, ce sont les humains qui occupent la scène publicitaire : couples, groupe d'amis ; beaucoup de familles, que le produit soit la banque, l'auto, la bière ou la poudre à laver. Codés (signes de la grand-mère, de l'intellectuelle, etc.), ils n'en sont pas moins **comme tout le monde**, de façon en quelque sorte soulignée. Le destinataire ne peut pas ne pas se reconnaître en eux. Leur représentation obéit aux règles du théâtre, du portrait classique : de face, de trois-quarts ou en profil perdu, selon le mode d'identification que le publicitaire propose à sa **cible**, ils sont le double emploi, plus net, plus coloré, l'image enviable de soi proposée à chacun.

Rhétorique

L'annonce publicitaire a peu de temps pour délivrer son message. Il lui faut parler vite et fort, d'où un recours à la rhétorique la plus classique. Il n'est pas d'annonce efficace qui ne s'articule, texte et image, sur une figure. Dans les années 75, c'est l'**antithèse** qui régit, dans un très grand nombre de cas, les éléments figuratifs rassemblés à l'image, les connotations suggérées au public, les slogans et les textes. Elle porte deux sens, selon les campagnes.

- 1) Une série **méliorative**, **après** opposé à **avant** :

avant : votre situation actuelle, insatisfaisante,
après : votre situation devenue excellente par l'effet du produit.

C'est parfois l'effet du volet **avant**, qui est représenté, (campagne *Crédit Lyonnais*), parfois le volet **après** (*M. Worth*), l'autre étant suggéré. Une variante **avec/sans**, juxtapose les deux situations (*Rodier Monsieur*). En fait, il s'agit du scénario fondamental lié à la nature de la pub, encore actif en 1984 (à la TV) pour la plupart des lessives, agrémenté d'une petite affabulation comparative. Mais là seulement.

2) Une série **chronologique ou historique**. Moins liée à la fonction même de la démarche publicitaire, et partant plus intéressante comme indicateur culturel : la série **hier/aujourd'hui**. A partir des annonces *Maison évolutive*, *Armagnac*, *Schaeffer*, *Paul Prédault*, *Roquefort Société*, etc. on peut dresser deux paradigmes antithétiques à la manière de l'annonce *Cinzano* : *Le bon vieux temps n'a pas disparu mais il faut aller le chercher où il est* opposant la maisonnette à la tour, symbole du présent urbain, la couleur chaude à la couleur froide, la fantaisie à la géométrie, la mesure humaine au gigantisme, la convivialité à la froideur impersonnelle, le naturel au chimique, la campagne à la ville, l'homme à la mécanique, l'artisanat à l'usine, etc.

Les slogans soulignent l'antithèse : *L'Armagnac, nous aurions pu en faire beaucoup, nous avons préféré le faire bien. On n'a jamais réussi à faire travailler un gascon à la chaîne, tant mieux pour l'Armagnac*. Pour le Banyuls, un vigneron en béret s'écrie : *A bas la production de masse. En 40 ans, nous avons réussi à gagner 9 minutes (Schaeffer)*. A travers des dizaines de campagnes se dessinent une série **autrefois**, parée de toutes les valeurs positives, une série **aujourd'hui**, aussi systématiquement négative.

Valeurs

Figure de pensée, l'antithèse met en jeu une échelle de valeurs. La série **méliorative** fait référence à un code de la réussite qui est un conformisme social. *Il ne faut pas grand-chose pour faire d'un homme un Monsieur (M. Worth)*, la catégorie **Monsieur** se définissant par l'usage habituel des objets luxueux représentés à l'image. Même la hantise du linge **propre** qui règne dans les poudres à laver constitue une injonction sociale, ce que précisent les scénarios télévisés, en donnant des témoins au succès ou à l'insuccès de la laveuse (famille, gens du quartier).

La série chronologique renvoie à ce que Laurence Bardin appelle très justement *la mémoire nostalgique d'un monde perdu*. C'est bien un sentiment de nostalgie qui fonde le rejet de certaines réalités du présent : urbanisme sans âme, production de masse, chimie, machines, supermarché, etc. tous surchargés de connotations négatives au profit d'une valorisation fantasmatique d'un passé complément idéalisé. La *mère Denis*, une des

créations que la pub a réussi à installer dans l'imaginaire des Français, est l'incarnation de ce refus du présent. Pendant des années, une constellation **nature - tradition - terroir** a canalisé nos rêves d'évasion. Jusqu'au paradoxe, lorsque par exemple le téléviseur Schneider se transforme en cheminée dont le bon feu enchante une famille paysanne, d'un XVII^e ou XVIII^e siècle approximatif - image juste, il est vrai de la substitution du poste à la cheminée comme centre de la vie familiale ! Quand la nature du produit impose la représentation d'une scène contemporaine (*Maison évolutive*) l'image du bonheur comporte jardin, nappe de coton à carreaux, fabrication de confitures avec les fruits du verger, panier de vannerie, bocaux de verre, famille à trois générations, comme autant d'antidotes à ce que connaissent les futurs propriétaires : H.L.M., plastiques, conserves du supermarché, famille nucléaire ; le mode de vie souhaité est à **la manière d'hier...**

Cette très apparente difficulté des Français, dans la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, à s'installer de bon gré dans une modernité qu'ils vivent d'autre part confortablement, avec toutes ses commodités techniques que l'on ne perçoit plus tant elles sont intégrées à la vie, devrait être rapprochée de certaines séquelles de mai 68, des mouvements écologistes, de la passion des domiciles secondaires et du rite des week-ends à la campagne. Il faudrait comparer ce qu'indique la pub à ce que disent chansons et romans (1) et tenter de voir ce que l'étranger apporterait d'analogue - ou de différent pour la même époque.

LES «CODES» DES ANNEES 1984 : UN AUTRE UNIVERS, D'AUTRES REFERENCES, D'AUTRES VALEURS

Image et texte

Le texte, la plupart du temps, a disparu ; ce qui en reste, *accroche*, slogan, signature, est dans l'image, donc sur fond coloré, souvent sombre. On utilise, pour peu de mots, plusieurs types de caractères, de plusieurs tailles, et de plusieurs couleurs, disposés en lignes parfois obliques, parfois courbes, cherchant l'effet décoratif plus que la lisibilité.

La page publicitaire n'est plus une **scène**, mais une **composition graphique**. Tout semble fait pour casser la vision réaliste. Le dessin tend à remplacer la photo ; quand celle-ci est employée, les éléments photographiés sont montés comme des pièces d'un motif d'ensemble.

(1) Voir sur ce point *Chansons d'aujourd'hui - Mythes et réalités de la société française*, Dossier du CIEP. Analyse de chansons d'Eddy Mitchell, Francis Cabrel, etc. Indications bibliographiques.

Composition

Peu de blancs, peu de cadres. La couleur occupe toute la page. Très souvent ce sont des lignes, droites ou courbes, souvent obliques, qui constituent la structure de l'image, dessinant des bandes ou des carreaux. Dans les annonces *Philips, Y'a bon*, il s'agit d'un quadrillage oblique dans les cases duquel s'inscrivent des visages et des objets. Pour *Le Creuset, Saupiquet, P.T.T.*, d'un quadrillage droit dont les traits ne sont pas matérialisés. Dans l'annonce *Los Chocos*, objets et personnages s'inscrivent dans une ronde de cercles qui seraient concentriques si l'on prolongeait l'image au-delà des limites de la page. Une systématique du décentré, du non-équilibré, du non-statique semble présider à l'organisation du signifiant.

Il n'y a pas de perspective : l'image est plate, impression accrue par les fonds sombres qui viennent en avant. L'échelle des tailles respectives entre personnages et objets, personnages entre eux, objets entre eux, est souvent irréaliste (*Los Chocos, SNCF*, etc.).

Couleurs

On est passé du coloris de la peinture classique à l'usage des à-plats à la manière de Matisse. Les couleurs plates s'entrechoquent, souvent intenses, parfois criardes : vert/jaune/rouge juxtaposés : rouge/violet (*Philips*). Y a-t-il un code de signification ? L'effet recherché semble surtout un effet de choc.

Décor

Lui aussi il s'est évanoui, avec la perspective. L'espace est clos. Souvent la page se donne pour ce qu'elle est : une surface de papier. La couleur suggère un moment plus souvent de nuit que de jour avec des points lumineux, genre spot, là où la présence de personnages crée l'esquisse d'une scène (*Blue Way, Dim*).

Personnages

Ils se font rares, du moins en tant qu'individus ayant une identité marquée. Ce qui frappe, c'est la déconstruction systématique de la figure humaine, par les procédés les plus divers :

- La schématisation déformante, empruntée à la B.D. (*chaussures Myris, Belle tartine*) ;
- Le corps en morceaux - très fréquent : une bouche, une oreille, un pied chaussé, un décolleté, un morceau de torse, le visage coupé sous les yeux, ou les yeux seuls, occupant toute la page dans des cases d'une des grilles évoquées plus haut (*Fiat Panda, Autobianchi*, etc.).



Just 2
punches on cases?
Mettrez les 2 en
Din extra SS!
Vous êtes Din
vous les puez,
Soyez Din
vous lavez!
(toute en 7
côtés aussi)

- Multiplication : 6, 8, 10 visages apparaissent dans une grille, parfois alternant avec des objets (*Y'a bon, Los Chocos*) ayant le même statut que ceux-ci. Ailleurs, la même photo d'une partie du visage ou du corps est répétée plusieurs fois, identique ou avec différents grossissements, dans l'espace de la page (*Courrèges*).

- La démultiplication : souvent, le personnage se démultiplie en 2 ou plusieurs figures habillées de la même façon, prises dans le même mouvement (*Blue Way*). Il se fond dans le groupe dont il n'est plus qu'un élément. La pub des magazines essaie ici manifestement de produire des effets analogues à ceux de la pub télévisée où règnent les films mettant en scène soit un groupe de jeunes en pleine action sportive (*Coca-Cola, Hollywood, Chewing-Gum*) soit la mécanique bien réglée d'un ballet (*Ketchup, Vittel, Eram, Kindy, etc.*).

Madame Dim

Plus significative encore est la transformation en signe graphique d'un personnage qui, chose rare, occupe seul, en pied, toute la page. Ici, sur fond presque noir traversé de bandes lumineuses horizontales, les jambes, très longues, très fines, visibles presque jusqu'en haut des cuisses et gainées de coton blanc d'une mariée en robe ultra courte, dessinent un long  qui monte jusqu'aux 3/5 de la page, doublé par un autre  plus ouvert que tracent les bras tendus.

L'attitude (corps dressé sur les pointes, poings fermés, gantés de blanc, petit bouquet tenu comme une arme), le voile étroit flottant au-dessus de la tête, l'envol de la très courte jupe, tout suggère la tension des muscles, le bond arrêté en vol. Le costume (blanc, mais chaussures genre sport, cheveux dépeignés, robe-veste bizarre), l'expression du visage fermé, violemment éclairé par la gauche, la nudité nocturne du fond, contribuent avec le *T'es Dim pour la vie* qui barre d'énormes lettres orange en deux lignes obliques le torse de la jeune femme, à signifier à la fois **mariée** et **dérision** par rapport à l'image habituelle d'une mariée - peut-être, par rapport au mariage même. Et la solitude du personnage ? On reçoit cet ensemble comme un choc, un jeu agressif. On le ressent aussi comme une image d'un style de vie **jeune**, en rupture avec les normes de la tradition.

L'âge

Il devient un élément porteur de sens dans la mesure où la publicité focalise désormais, pour l'essentiel, sur une classe d'âge : les jeunes. Dans la période précédente, hormis les scènes familiales, nombreuses, le support idéal des rêves du public était la femme de 30 ans, l'homme de 40, avec les marques de leur statut social, au meilleur de leur épanouissement et de leur aptitude à consommer. En les reléguant à l'arrière-plan de l'image qu'elle donne de la société, la pub enregistre et salue l'explosion d'une nouvelle classe de consommateurs, ayant très tôt des comportements

adultes, mais particulièrement perméable à l'influence des médias parce que née à l'intérieur de cette culture, et particulièrement nombreuse, car si elle se renouvelle constamment du côté des plus jeunes, l'importance de la **valeur-jeunesse** est telle que l'on se veut jeune le plus longtemps possible. Car ce qui signifie l'appartenance à la catégorie **jeunes** c'est apparemment moins le nombre des années que le vêtement, la coiffure, la manière de s'occuper, de parler (slogans), de se déplacer. L'état de jeune, tel que le montre la pub pour valoriser d'innombrables produits, est un style de vie, que caractérisent des signes extérieurs (jean, coiffure, etc.) qui dans certains cas changent très vite, mais aussi deux constantes : le **groupe** et le **mouvement**. Tous les corps bougent, saisis par le dessin ou la photo dans la marche, le bond, la danse, le saut, et bougent ensemble. Même debout tout droit, le corps bouge, tendu (*Mme Dim*), hanché, etc. Une sorte de fébrilité saccadée anime l'annonce *Los Chocos* dont les petits personnages sont figés dans les postures d'une danse acrobatique qui les emporte, avec des bonbons plus gros qu'eux et des palmiers minuscules, dans un même tournoiement.

Toutes ces manipulations du personnage, fragmentation, duplication, démultiplication, tous ces procédés intégrant la figure humaine dans la suggestion graphique d'un rythme, la décomposant en éléments d'un ensemble décoratif, produisent un effet de sens important : **L'homme n'apparaît plus comme le centre et la mesure des choses**. De ce fait, le rapport du destinataire au message publicitaire ne peut plus être, comme dans la période antérieure, l'identification, soigneusement guidée par tous les codes mis en œuvre, à une image valorisante de soi propre à le confirmer dans son trajet vers le bonheur, à le fortifier dans son identité imaginaire. Désormais cet effet de miroir cesse de monopoliser l'imagination et l'on peut se demander si l'ellipse de l'individu en liaison avec la rupture par rapport au réalisme pictural, n'a pas pour effet, en provoquant une sophistication plus grande sur le plan de la forme, une relative gratuité sur le plan du sens, de constituer l'annonce publicitaire en espace véritablement et principalement ludique, aussi bien pour ceux qui la créent que pour ceux qui la reçoivent.

Rhétorique

L'étude des figures ne peut que confirmer cette hypothèse. Si l'antithèse est encore souvent présent ou sous-jacente (cf. *Dim*) elle renvoie à des oppositions beaucoup plus diverses qu'en 1975. Ce qui domine, ce sont des figures formelles, dont plusieurs ont été déjà mentionnées à propos des structures de l'image.

Parmi les plus employées :

- **La répétition** (cf. personnages). *Eristov*, par exemple, aligne 24 oranges sur 3 colonnes pour vanter sa vodka. *Philips*, 6 sourires et x pièces désirables.

- **L'accumulation** est mise au service de quantité de produits. Sur une double page, *Le Creuset* aligne 17 articles de sa gamme, *Saupiquet*, 8 préparations de thon, les P.T.T. Télécommunications, 12 petites scènes (dont 4 dessins) rappelant de 1960 à 1980 l'évolution des Télécommunications. On semble chercher à fragmenter la vision, à faire voyager le regard, à créer une succession de mini-surprises. La TV ici encore, permet de pousser l'effet bien davantage : *Zanussi, Midy*, par une accumulation, un déversement délirant d'objets, envahissant l'espace, matérialisant l'efficacité de leur produit.

- **L'ellipse**, plus rare, mais qui accroche remarquablement l'attention quand elle est employée comme dans la campagne *Sans le rouge, rien ne va plus* pour le whisky *Red Label* de *Johnny Walker*. Combinée à l'accumulation, l'ellipse ôte la couleur rouge à une dizaine de drapeaux de diverses nations, de ce fait totalement privés de sens. Dans une autre annonce de la même campagne, le loup passe, indifférent devant un Petit Chaperon... blanc. On est surpris, déconcerté, amusé. Comme les figures précédentes, l'ellipse produit un effet de jeu plutôt qu'un effet de sens.

- **La métaphore** prend une place de plus en plus importante, jouant, elle aussi, sur des substitutions imprévues, des anomalies, des inversions dans l'échelle des objets représentés, que l'image rend saisissantes. Presque toute la campagne 1983-84 du *Crédit Agricole* repose sur cette figure. Par exemple : *Défrichons l'avenir*, où l'on voit une machine agricole travaillant au fond de la mer, au milieu des algues et des poissons. De même dans *Opel Corsa*, la voiture *coussu main* où la voiture sort d'un dé, sous une main géante. Pour la SNCF : *Allez à Paris en 120 mailles*, présente sur une double page, une énorme pelote de laine où sont piquées deux aiguilles dont l'une est une rame de train de banlieue ultra-moderne.

L'influence de la télévision

Entièrement opposée à l'esthétique de la composition classique qui exige, en face de l'image, contemplation et approfondissement, la TV a changé notre regard, en l'habituant à l'instantanéité, à la successivité. Il est évident que pour une bonne part, la pub télévisée, avec les moyens d'animation dont elle dispose, influence toutes les recherches pour suggérer, sur une feuille de papier, le mouvement, le rythme, la transformation, la rapidité. Une fois encore on constate ici que le message, c'est effectivement le médium, et que les contenus d'une culture, historiquement, entretiennent des liens constants avec les moyens de diffusion et le système des communications de cette société.

Aussi faut-il, avant de tenter de dégager les valeurs que la pub actuelle met en jeu, et de comprendre la nature de son action culturelle sur le public, analyser au moins une campagne télévisée. Il n'en est pas de plus significative que *T'as le ticket chic, t'as le ticket choc* réalisée par l'Agence Ecom pour la RATP, si dense et si rapide que, même après plusieurs

visions, on laisse passer beaucoup d'éléments, ce qui est probablement voulu pour que le choc qui vous attend à chaque image se reproduise indéfiniment.

Il y aurait ellipse complète de la dénotation si la suggestion du ticket jaune à bande marron du métro ne constituait la liaison entre une série de scènes sans aucun rapport entre elles : Indiens bondissant, armés, dans une forêt amazonienne, touristes gravissant les pyramides d'Égypte, vaches, etc. etc., chacune émergeant du néant pour se résorber très vite dans un à-plot jaune et marron qui envahit l'écran. Esthétique de l'instant, du choc (le ticket choc ?) de la surprise. On est sans cesse pris de court ; à peine a-t-on identifié quelque chose que l'on est déjà ailleurs, précipité à travers le temps, l'espace, les cultures dans cette succession de flashes en folie, scandés par une musique bruyante d'où émerge le slogan chanté. Et l'on prend plaisir à être ainsi bousculé, assourdi, déconcerté, à comprendre soudain avant de perdre pied de nouveau.

On peut se demander si ce genre de publicité a préparé la frénésie des vidéo-clips, ou le contraire.

Valeurs

Ils ont en tout cas en commun la complication de la forme, la recherche assez folle de l'inattendu, de l'anomalie, la même rupture avec la durée, le même décalage par rapport à la vision banale du réel, la frénésie de rythme que tentent aussi d'introduire dans la pub des magazines les procédés que nous avons recensés. L'**instant** et le **jeu** sont les valeurs les plus constantes, expression d'un mode de vie où *on s'éclate*. **Le sens du message semble être désormais la forme, en soi, ne renvoyant finalement qu'à elle-même.** A contre-pied de son apparente finalité commerciale, la pub serait en train de devenir, dans son expression récente, pur divertissement, voire même pour une fraction particulièrement *branchée* (et jeune) du public, un art. Le dixième art, après le cinéma, huitième, et la chanson (1). Des faits l'indiquent. Pas seulement les *Minerves*, attribuées maintenant aux campagnes publicitaires comme les *Césars* au cinéma. Pas seulement les chroniques que commencent à lui consacrer des quotidiens d'opinion. Mais le Musée de la publicité, rue de Paradis, ses expositions, ses projections, le public qu'il draine. Mais les nuits de la publicité où des publics enthousiastes - de moins de 30 ans - viennent assister, de minuit à 6 heures du matin, à des projections de films exclusivement publicitaires, et en redemandent à la sortie, trouvant sans doute dans cet univers ludique quelque chose qui leur ressemble et les aide à vivre.

La publicité me semble condamnée à s'intéresser au bonheur des gens, écrivait dans l'article cité plus haut M. Bleustein-Blanchet. *Elle le peut, en luttant dans chacun de ses messages contre l'angoisse, la solitude, la difficulté de s'adapter aux accélérations de l'époque.* Elle le faisait,

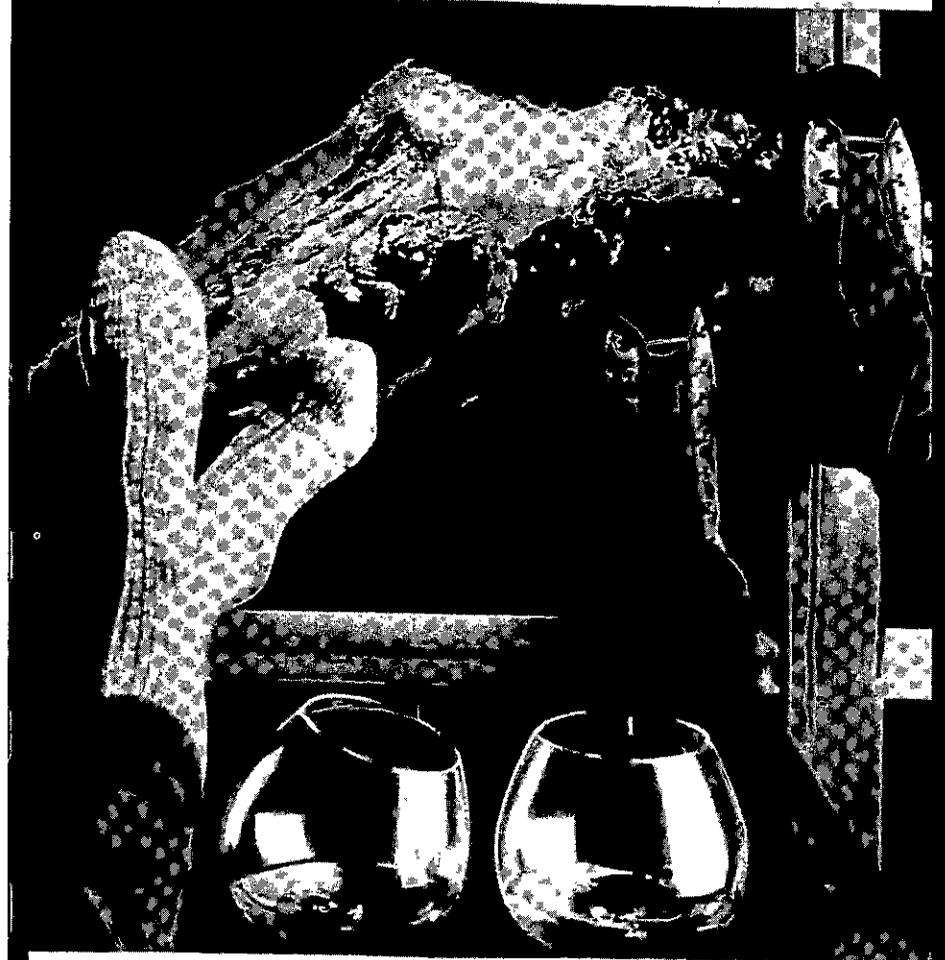
(1) Le neuvième art.



Franchement,
trouvez-vous que nous avons des têtes d'industriels?

L'Armagnac veut la peine d'être connu.

AMITIÉ



ARMAGNAC

dans les années 70-75, en proposant, dans une totale confusion de l'avoir et de l'être, des modèles de réussite à des gens que n'avait pas encore atteints la crise et dont les rêves pouvaient s'inscrire dans la durée, vers un avenir de progrès, quitte à se réfugier dans la mémoire du passé, lorsqu'elle leur proposait d'échapper aux contraintes des *accélération*s du présent par la plongée imaginaire dans leurs racines.

Elle le fait, en 1984, dans un contexte dur, alors que l'avenir paraît fermé (du moins beaucoup de jeunes le ressentent-ils comme tel) et que le projet individuel, pour beaucoup, n'a plus de sens, en leur disant que l'important, c'est le plaisir, la provocation, l'instant, tout ce que résume parfaitement le slogan d'une marque de vêtements *jeunes* (dans une campagne 82-83) : *La vie est trop courte pour s'habiller triste.*

La comparaison d'annonces des deux périodes pour le même produit, parues dans les mêmes hebdomadaires et magazines, tout en confirmant les remarques précédentes, permet de mieux cerner ce que l'on pourrait appeler la déperdition du contenu qu'accompagne la sophistication croissante de la forme.

L'Armagnac

La campagne de 1974 constituait, en six annonces, par l'image et le texte, le portrait d'une région et de ses habitants, avec leurs traits physiques, leurs habitudes de travail, leur humour, leurs valeurs, leur fierté, leur sentiment du terroir. Comiques - *Franchement, trouvez-vous que nous avons des têtes d'industriels ?* Emouvantes - *L'Armagnac, ce ne sont pas toujours ceux qui le font qui le boivent*, avec une pierre tombale moussue dans un vieux cimetière pittoresque - *On n'a jamais réussi à faire travailler les Gascons à la chaîne*, avec une cave où deux Gascons, le béret sur la tête, cachètent à la cire et à la bougie des bouteilles encore sans étiquettes - les photos, admirablement composées, enracinent le produit dans une forte réalité locale dont elles parviennent à faire sentir le poids et la couleur. Un texte à la première personne, dialoguant avec le destinataire dans un *vous/nous* familier, est comme l'écho d'une conversation amicale que l'on poursuit avec plaisir. Pour les valeurs, regroupées sous l'étiquette **nostalgie**, voir plus haut au *bon vieux temps*.

En 1984, il ne reste rien de cette spécificité. Le slogan ? *Amitié, Armagnac*. L'image ? Deux paires de pieds, l'une en après-ski, l'autre en chaussettes de laine (cf. le corps morcelé) appuyés à la rambarde d'un balcon de bois sur fond de montagne neigeuse ; au premier plan, deux verres à liqueur qui vont trinquer, évocation d'un moment de détente heureuse (valeurs : **vacances, sport, convivialité**). Quelle différence si les verres contenaient du cognac, de la mirabelle ou tout autre liqueur ? Ce pourraient être aussi des tasses au profit d'une tisane ou d'un thé. Tout ce qui

faisait, dans la campagne de 75, l'originalité, la saveur de l'*Armagnac*, s'est envolé. Le texte aussi. On pourrait faire une analyse identique des campagnes *Banyuls* de 1974 à nos jours.

Le slip «Eminence»

En 1973, campagne de cinq annonces, dont chacune fait apparaître, dans le costume de sa fonction, **moins le pantalon**, ceux que l'on pourrait appeler les piliers traditionnels de la société :

- Un homme d'affaires (très *codé*), le slip multicolore - *Le charme secret de la bourgeoisie.*
- Un agent de police, en slip bariolé - *La contestation est partout.*
- Un prêtre, en slip rouge vif - *Le diable est partout.*
- Un officier, au garde à vous - *On croyait que la France était bien défendue.*

Cette façon irrévérencieuse de déshabiller des catégories sociales respectées garde quelque chose de l'esprit soixante-huitard ; le slogan général était d'ailleurs : *Eveillez le contestataire qui sommeille en vous.* Quelques tabous sont joyeusement piétinés en même temps que l'on tourne en dérision une attitude de naguère bien française de respect de l'uniforme et des corps constitués. Le geste, l'expression, la posture de chaque personnage, saisi dans une attitude de sa fonction, composent une galerie de portraits sociaux à la fois comiques et justes. Un clin d'œil aussi à l'actualité : le film de Bunuel, *Le charme discret de la bourgeoisie*, la réforme de l'enseignement (une actualité permanente), tous ces éléments installent cette campagne dans un tissu culturel contemporain dense. Le jeu, assez gaulois et provocant, n'est pas gratuit.

En 1984, l'objet seul occupe le centre de l'image. Légèrement de biais, c'est un caleçon (la modernité par rapport au slip), *Style Californie* ; dans les angles, des objets, dont l'essentiel est hors de la page : bouteille de Champagne, carnet d'adresses, clef d'une Delahaye, *The captive* (de Proust), les signifiants d'un standing international. La suggestion érotique pointe, si l'on déchiffre la liste de noms, féminins, visibles sur le carnet. Standing et érotisme, les **valeurs** franchement développés dans un texte redondant, mais précis, sous le titre *Arme déloyale.*

On voit que si certains types de référence n'ont pas changé (Bunuel/Proust) le discours s'est resserré sur ce qu'il serait comique, en l'occurrence, d'appeler le niveau dénotatif. Quant à l'homme, il est absent, remplacé par des objets qui suffisent à le caractériser. En somme, interchangeable ? Dans la campagne précédente, l'homme valorise le slip. Ici, le caleçon fait l'homme.

Europe n° 1

La comparaison des campagnes Europe n° 1 de 1977 et 78 d'une part, 1982 et 83 de l'autre est plus instructive encore. Ici, le texte demeure important, chose rare dans les annonces actuelles. Sur la double page des annonces 83, il occupe un peu moins de la moitié de l'espace, peu lisible, car imprimé sur fond rouge foncé, vert foncé et c'est la même proportion que dans les campagnes précédentes, où le texte était sur fond blanc.

Dans les deux cas, campagne très *ciblée* : chaque annonce vise une catégorie particulière d'auditeurs à qui l'on fournit ses raisons d'écouter Europe 1. Mais la différence des moyens employés crée des effets presque opposés. Les premières font appel à un bestiaire nourri à la fois d'expressions stéréotypées contemporaines (les *jeunes loups*, les *minettes*), d'associations populaires (les *abeilles* = les ménagères) et de réminiscences de La Fontaine les *rois lions* devenant P.D.G., les *renards* hommes d'affaires). Classification par stéréotype, et pensée stéréotypée prêtée aux personnages. Le discours de chacun est plein d'allusions à ce qu'on pourrait appeler le folklore de sa catégorie ; la référence aux mots de la fable (*Mon compère préféré, c'est Europe 1*, dit le vieux renard) se mêle au jeu de mots (*Je me pique au jeu*, dit l'abeille et le jeune loup *dévore l'actualité*). Mais la langue prêtée aux uns et aux autres est la même : un français courant relativement soutenu, plutôt écrit que parlé, immédiatement compréhensible pour n'importe quel francophone, de même que les références sont claires pour n'importe quel Français. Si bien que la campagne aboutit tout naturellement à démontrer que malgré la différence des activités et des intérêts de chacun, Europe 1 est bon pour tout le monde. Ce que confirme le slogan : *Europe 1, c'est naturel*. L'âge n'intervient pas, bien qu'il y ait des *minettes* qui aiment danser - c'est naturel - et des *jeunes loups*, mais assis sur la pointe de leur siège pour pouvoir bondir plus vite dans le fauteuil du P.D.G.

Il n'en est plus ainsi dans les campagnes de 1982 et des années suivantes. Comme le dessin, qui en quelque sorte saute aux yeux, schématique, bariolé, faisant appel au collage, le texte interpelle le destinataire en usant d'une langue parlée tout à fait marquée, sous le slogan *Vivez en Europe 1*. Les annonces destinées à chaque catégorie font appel aux heures de la journée, que vous êtes fermement invité à utiliser le plus pleinement possible, grâce à Europe 1. Le destinataire n'est plus nommé, on le reconnaît aux éléments iconiques et au langage employé pour s'adresser à lui, car le paysage aussi est devenu *catégoriel*. Et cette fois, l'âge du destinataire est pleinement pris en compte.

Voici l'annonce *Branchez-vous à toute allure*, dont la formulation seule définit déjà les destinataires : les jeunes, également identifiés par les éléments iconiques : costumes et posture du personnage sans visage, allongé en jean et T shirt, une bouteille de bière à la main ; hamburger

géant ; moto qui crève le poster au mur ; formes colorées suggérant guitare et poste de radio ; bref une véritable déclinaison de l'image stéréotypée d'une classe d'âge. Quant au texte, qu'on en juge.

Décontract ? Contact. Europe 1.

A 17 h 00 sur le Hit. A ne pas rater. Avec Jean-Loup. Maxi-celluloïd, albums à gogo. A fond les manettes. Avec Lafont, c'est la grimpe.

20 h 00 : toujours chébran ? alors mets les tubes à plein tube. Yann Hegann, ça plane pour moi.

20 h 30 : t'as radio libre à libre à toi, D'écouter, de rêver. C'est du ciné, t'es Brialy. Ça bouge avec Danny le Rouge. On met les voiles avec Maneval. T'aimes tout ce que j'aime. Remets le disque, avec Lipmann. Défonce la cloison.

23 h 00 : un hamburger. T'as la frite ? Barbier te met sur tous les plans. Qu'est-ce que je peux faire ? les films, les livres, chéri-claquettes, Midnight-Express. Minuit : pas parti ? Musique on the rocks. Rock à l'œil avec Yves Bigot. En solo, un petit coup de Téléphone ? T'as ton Clash. Le week-end, pas de galères : des plages et des plages entières, un son d'enfer. On fait un bœuf. Chewing-gum grosses bulles. Tu suis ? Alors, décale-toi. Ouf !

Branchez-vous à toute allure. Vivez en Europe 1.

(Télérama, 22.12.1982)

Première évidence, le **caractère clos** d'un discours largement incompréhensible pour la plupart des Français de plus de 30 ans.

- Références internes au groupe visé : Jean-Loup, Yves Bigot, etc.
- Allusions fermées : *Ça plane pour moi* (chanson de Plastic Bertrand).
- Doubles-jeux style à *bon entendeur salut* sur *Téléphone* et *Clash*, noms communs, (dont l'un anglais) mais aussi noms propres, ceux de deux groupes de rock.
- Vocabulaire codé : verlan (*chébran*) expressions qui détournent des mots de leur sens habituel *T'as la frite... pas de galères... un son d'enfer... décale-toi...*

La pauvreté syntaxique est aussi un élément de la langue *jeune*. Le seul mode du discours est l'assertion. Beaucoup de phrases nominales. La séquence sujet-verbe-complément est la seule utilisée. Aucune articulation entre ces phrases de quelques mots. Le discours, haché de points, est une succession de constats et d'interjections, comme si l'on cherchait à réduire le plus possible le rôle du langage dans la communication, et c'est bien de cela qu'il s'agit. A l'intérieur d'un groupe très homogène, chaque mot prononcé est tellement codé qu'il suffit à faire entendre beaucoup de choses ; la plus grande partie de l'échange est informulée. Comprenez qui pourra, c'est-à-dire ceux qui communient aux mêmes célébrations, partagent les mêmes vibrations, participent du même mode de vie, ont en quelque sorte, la même vision du monde, encore que ce terme convienne mal pour dessiner une réalité qui ne saurait être conceptuelle, puisque sa for-

mulation ne passe pas par le langage, et dont le principal ciment est le sentiment d'appartenance auquel l'auteur du texte a d'ailleurs l'habileté de faire appel : *T'aimés tout ce que j'aime*.

La communication qui n'est pas dans les mots, mais seulement signalée par des mots, où est-elle ? De toute évidence, dans la musique, dans les formes musicales appelées par presque toutes les phrases, formes elles aussi closes pour la plupart des gens des autres classes d'âge. D'autres traits encore sont évoqués, qui ne tiennent pas seulement à la nature du produit (radio). A travers l'horaire : 17 h - minuit et plus. Ce qui compte dans une journée, c'est le temps du **loisir**. La nature de ce qui remplit ce loisir, dans les creux que laissent la musique, omniprésente et bruyante (*A font les manettes ! Défonce la cloison, un son d'enfer*) pourrait se résumer à : l'actualité médiatisée : politique-spectacle-sport ; films, livres, non point vus ni lus, mais dont on parle *dans le poste*. C'est plus le flot des médias qui constitue la culture du groupe. Une culture non cumulative, qui vient par l'oreille et sans cesse, recommence à zéro. *Remets le disque...* fabriquant sans cesse ces vedettes - présentateurs - copains dont les noms émaillent le texte. Instructive aussi, la succession rapide qui marque cet emploi du temps plein comme un œuf, mais toujours de la même chose. Comme s'il fallait à tout prix remplir ce temps du loisir. Comme si par chance, le robinet médiatique était là pour le faire, toujours ouvert, imprégnant chaque minute. Il s'agit bien ici encore d'un cycle socio-culturel. *Le médium, c'est le message* et il n'est pas étonnant que la plus riche en information des pubs récentes soit celle d'une radio car l'imprégnation par les médias est un des facteurs principaux des évolutions contemporaines, et il n'est pas de classe d'âge qui soit davantage imprégnée, et dans un moment plus crucial, que la jeunesse. L'annonce d'Europe 1 notifie essentiellement l'éclatement culturel qui constitue une classe d'âge, dans sa langue et dans ses mœurs, comme tout à fait à part et ne regardant en aucune façon vers les autres, c'est-à-dire vers son propre devenir, car l'ensemble des médias - et pas seulement la publicité - tend constamment ses projecteurs vers elle. Il faut mettre en regard de ces annonces, le cinéma, le roman et aussi l'approche sociologique d'un phénomène qui n'a pas de précédent : celui de cette rupture par rapport à la culture antérieure encore vécue par les autres classes d'âge. On se souvient du choc produit en 1983 par le film de Maurice Pialat *A nos amours* car il ne s'agit plus de l'éternelle volonté de se différencier d'adolescents qui se plieront aux normes dès leur majorité. Aujourd'hui une génération d'actrices de 20 ans, Valérie Kaprisky, Sophie Marceau, Maruska Detmers, absolument sûres d'elles et sans états d'âme relèguent parmi les *vieilles*, Isabelle Adjani, Isabelle Huppert, Miou-Miou et leurs trente ans. Stéphanie a treize ans quand elle écrit «*Des cornichons au chocolat*» et Bernard Pivot reçoit à *Apostrophes* une romancière en classe de seconde.

UN DOCUMENT

J'entendais ce matin (13 décembre 1984) dans l'émission *Contacts* sur France-Inter, l'interview d'une jeune fille de 18 ans, Chine, auteur (à 17) de *L'année câline* (Ed. J.J. Pauvert-Carrère), et j'y retrouvais presque tous les traits notés dans ces pages à propos de la jeunesse et des caractéristiques que détermine sa dominance actuelle entre autres dans la publicité. Le journaliste, Jacques Pradel s'excusait sincèrement d'être si vieux (38 ans !) en face de gens qui lui paraissent *une planète qui s'éloigne de moi et des gens de ma génération à une vitesse qui m'effraie*. Les intentions de la romancière ?... *Jeter un regard d'ethnologue sur une tribu pas possible, celle des jeunes d'aujourd'hui... Coller au langage de la réalité des jeunes d'aujourd'hui*. Références musicales : *Clash, Rod Stewart, Téléphone*. Léonard Cohen est inconnu... trop vieux, il y a plusieurs années qu'il n'avait rien produit. Culture non cumulative ; le passé n'existe pas.

A quoi pense-t-on à 18 ans ? Réponse : *En fin de compte, à s'amuser*. Explication : *On nous angoisse avec le bac, alors on cherche à dévier vers autre chose pour y penser moins*.

Une phrase notée, concernant la «vision du monde» : *Il ne faut pas trop se fixer sur les études, après, on a le bac, mais on ne sait rien de la vie*. Là se retrouve, à mon sens, la rupture maximale par rapport aux générations antérieures : la vie, il faut l'apprendre **avant** 18 ans, comme si, après, tout était joué, comme s'il ne restait rien d'intéressant à faire. Comme si, encore une fois, les notions de durée, de maturation, d'évolution, de projet, étaient tombées en désuétude. C'est ce que dit, cruellement, le film de Pialat : il n'y a que l'instant - une succession d'instant que rien n'articule entre eux.

Rapport au temps, encore, combien de temps pour écrire le livre ? *un peu plus d'un mois*. L'auteur y avait pensé *une semaine avant*, l'a écrit *dans un café, le matin, en le tapant chez elle l'après-midi*. Précision, pendant ce mois, elle n'a rien fait d'autre.

Selon le journaliste, qui l'a lu, le roman est bon. Il mérite en tout cas d'être lu au titre d'ethnographie de la société française exactement dans l'esprit où la publicité mérite d'être interrogée.

Lucette Chambard

UN OUTIL VIDEO POUR LA FORMATION : *Le français, une langue parmi d'autres*



Le français, une langue parmi d'autres constitue un ensemble de trois courts films vidéo, réalisés en équipe par des stagiaires annuels du Centre de Recherche pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.) pendant l'hiver 1983-1984 (1).

La présentation de ce film - conçu comme un **produit pédagogique de sensibilisation au fait linguistique** (2) - répondait à un triple besoin :

- Evaluer le résultat d'un **projet vidéo** mené à terme lors d'un stage de spécialistes, certes, mais de spécialistes de didactique du français langue étrangère ou seconde, et non des techniques audiovisuelles.

Enseignants, chercheurs, animateurs de formation, nous sommes, en effet, souvent amenés à *consommer* des images filmées. Il entrait dans nos objectifs, bien entendu, lors de la réalisation personnelle d'un film vidéo, de savoir mieux maîtriser, ultérieurement, cette *consommation*, par une connaissance intime - fruit d'une appropriation - des conditions et des difficultés de fabrication d'un document pédagogique vidéo telle que nous l'avons vécue : problèmes matériels, temps limité, travail sur projet, respect des objectifs, qualité du produit...

- Il s'agissait aussi d'entreprendre, avec les enseignants participant à l'atelier, une réflexion sur **le film pédagogique** ainsi réalisé - sur sa structure, son idéologie... - et d'examiner un certain nombre de pistes d'exploitation possibles, par la discussion et l'exemple. Des propositions écrites purent même être formulées dans les dernières minutes de la séance.

- Il devait être, enfin, possible d'inscrire dans la pratique de l'animation **les dimensions culturelles du fait linguistique**, avec un document au titre fortement assertif, visant à situer dans la Babel moderne, *le français, une langue parmi d'autres*. Ce qui revenait déjà à prendre position sur le statut des langues, ce français que nous voulons mieux faire connaître, et les langues maternelles des élèves, si souvent négligées, voire ignorées. C'était donc explorer les voies d'un enseignement plus lucide, peut-être, et plus respectueux de toutes les cultures, à travers les langues qui, pour partie, les véhiculent.

(1) «Le français, une langue parmi d'autres» : 1° Naissance et expansion. 2° Affaire de langues, langues et affaires. 3° Politique de la langue, langue de la politique - par P. Carbonnier, J.D. Chaoui, P. Fioux-Cubizolles, C. Lapeyrere et P. Martinez, sur un scénario de P. Fioux-Cubizolles et C. Lapeyrere, monté au Lycée Henri-Martin de Saint-Quentin, avril 84 (Durée : 5, 8 et 5 mn U-Matic et VHS couleurs).

(2) La filmographie, sur cette question, serait bien limitée...

MISE EN SCENE D'UNE LANGUE

Ainsi cet atelier devait-il prendre tout son intérêt à se tenir - comme nous en avons décidé en organisant la semaine - après diverses interventions théoriques. On avait beaucoup retenu de celles-ci sur l'usage des nouveaux médias dans l'enseignement ; sur les transferts de technologie éducative, qui sont à tout coup un pari et parfois une gageure ; sur la difficulté qu'il y a, pour le méthodologue ou pour le praticien, à se représenter objectivement les cultures (la sienne propre autant que celles des autres...). On pouvait, dès lors, s'attendre, à la suite de la projection, à une discussion bien informée, entre des collègues souvent expérimentés, tant en matière de vidéo que d'enseignement de la civilisation.

Une brève prise de contact permettait aux participants et aux animateurs de tomber d'accord sur la nécessité d'adopter une **grille de lecture** des courts-métrages proposés à l'analyse :

- 1° Objectifs ; méthodes et techniques employées... tels qu'ils sont perçus effectivement par le spectateur.
- 2° Stratégie pour un film pédagogique : *ouvert* ou *fermé* (1).
- 3° Activités pédagogiques :
Réception d'informations, de connaissances.
Conduites suscitées chez le spectateur (rôle de l'émotivité).
Tâches induites possibles (que faire avec les étudiants ?).
- 4° Lieu de confrontation idéologique :
Le regard posé par le réalisateur sur la réalité linguistique (son ethnocentrisme ?).
Le ton général des documents : comment susciter le débat ? par une neutralité affectée ? à l'autre extrême, par le pamphlet ?

Ces lignes de force étant posées, chaque court-métrage fut visionné séparément, et chaque projection, par conséquent, suivie de discussions dont nous indiquerons plus loin la teneur.

Le document 1 part de la notion de *langue* pour brosser à grands traits, de l'indo-européen à notre époque, **un historique** de la langue française. Il introduit les termes de *langue nationale, officielle* et de *travail*, et les distingue des *langues régionales*, mentionnant l'extension du français aux Départements et Territoires d'Outre-Mer et, bien entendu, à toute une communauté qu'on peut appeler *la francophonie* : *Présente sur les cinq continents, la langue française n'est plus la propriété exclusive des Français.*

Le document 2 évoque les rapports qu'entretiennent **les langues et l'économie** : *La langue est affaire de multiples affaires et toutes les affai-*

(1) C'est-à-dire : donnant son objet comme *construit* (pédagogie du produit) ou, au contraire, à *construire* par le spectateur (pédagogie du processus). Voir G. Jacquinet : *Image et Pédagogie*. Analyse sémiologique du film à intention didactique, Paris, PUF L'Éducateur, 1977.

res passent par une langue, une langue d'affaires. Le tournage que nous avons opéré du 25 au 30 janvier 1984 à Paris, au Grand Palais où se tenait EXPOLANGUES, nous a permis d'avoir un large panorama des technologies liées à la diffusion des langues, et à leur commercialisation. Révélant aussi combien *la concurrence linguistique est le reflet de la concurrence économique*, le document veut mettre en valeur la position actuelle du français face à l'anglo-américain et l'intérêt d'une politique linguistique ouverte sur le monde.

C'est à préciser cette relation entre **la langue** et **la politique** que s'attache le document 3 : *le destin de la langue est lié au destin du peuple qui la parle. Son statut et son rôle sont toujours incertains... La politique de la langue n'est pas éloignée de la langue de la politique.* Ce constat n'invalide en rien *la nécessité de faire reconnaître la langue pour ce que chaque homme a de plus essentiel, de plus précieux et de plus fragile.* Il ne nie en rien la primauté d'une valeur individuelle, même s'il amène à concevoir la gestion collective de cette valeur.

POUR ALLER PLUS LOIN...

De ces idées apparemment fort simples, mais pas toujours admises, nous avons fait une *mise en images et en ondes sonores*. La discussion qui a suivi chaque projection, puis le débat de synthèse (après la projection, cette fois, de l'ensemble des trois documents), nous ont permis de tirer les conclusions suivantes :

Le film présente à l'évidence des imperfections d'ordre technique, dues en partie à un matériel trop *léger* et qui nous était peu familier: Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, il est trop ambitieux : le document 1, par exemple, prétend couvrir l'histoire de la langue depuis l'indo-européen, mais ne mentionne pas, faute de place, l'édit de Villers-Cotterêts ou encore *l'atlas* de l'abbé Grégoire, qui sont des repères essentiels pour comprendre le destin national du français. Qui trop embrasse mal étreint !

Comme **film pédagogique**, il répond toutefois à la conception que nous nous en faisons : il est un **document-déclencheur** pour une demande d'information supplémentaire et pour un débat d'idées (trop « engagé » selon certains, il est selon d'autres « mou et neutraliste »...). Son caractère souple, ni dogmatique, ni constructiviste à tout crin, devrait permettre des utilisations variées, sans qu'il soit besoin de préciser comment le présenter et l'exploiter, devant quel public et pour quoi faire.

On nous a proposé une projection sans la bande-son originale, mais avec commentaire dans la langue des étudiants, voire un exercice de doublage (proposition d'une collègue...) *Je tâcherais de développer les docu-*

ments et d'en laisser chercher d'autres, suggère une enseignante de la Barbade (1). Nous avons d'abord conçu le film, en ce qui nous concerne, pour les lycéens de la Réunion ou les élèves-instituteurs de la Guadeloupe. Et il touchera, nous dit-on en effet, plutôt des adolescents ou des adultes en formation (... instituteurs en Bulgarie, stagiaires du C.I.E.P. ...), mais une participante nous invite aussi à l'expérimenter auprès d'élèves de 6ème et de 5ème des sections internationales du collège de Sèvres.

DES CERTITUDES BIEN PROVISOIRES

Quant aux **données culturelles**, elles sont sans doute prises en compte par la communication pédagogique, mais le regard de ceux qui ont fait ce film est explicitement français et les choses sont claires : le spectateur étranger est bien conscient d'avoir affaire à un document réalisé en France, à l'occasion d'une manifestation commerciale et culturelle parisienne, à l'EXPOLANGUES, avec des intervenants français (responsables, représentants des minorités linguistiques...). Il resterait à attendre des réalisations comparables produites à l'étranger, par des étrangers, francophones ou non, sur le fait linguistique *français* ou ce qu'est au juste la *franco-phonie* actuelle...

Ce qui est, au demeurant, le moins évident, c'est la spécificité d'une **écriture vidéo** par rapport à celle du film à caractère pédagogique traditionnel et c'est là une voie qui reste, pour nous, à creuser. Il est vrai que le domaine est récent et en pleine évolution (films publicitaires, vidéo-clips...).

Mais l'utilisation de la vidéo paraît prometteuse : vidéo-correspondance entre institutions scolaires ; autoscopie et micro-enseignement ; emploi de cassettes éditées par le Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.) pour l'enseignement de la civilisation, entre autres...

Nous privilégierons, dans la mesure du possible, la **production** de documents sur la simple **réception** de documents enregistrés ailleurs. Car, nous le rappelons, un objectif de cet atelier était d'expérimenter et de *valider* un essai de production personnelle, de nature à faciliter une réflexion qui nous fût propre ; cette réflexion recouvre à la fois l'outil-vidéo et l'adéquation de produits pédagogiques vidéo «finis», transférés dans des contextes culturels très différents de ceux où ces produits ont été élaborés (2).

(1) Nous avons personnellement constitué un dossier d'accompagnement, rassemblant nombre de documents utiles, dossier partiellement distribué aux collègues présents.

(2) Nous revenons sur ce problème d'actualité dans un article intitulé : «Pour le français langue seconde» (à paraître dans *Le Français dans le monde*), G. Chevalier, P. Fioux-Cubizolles, P. Martinez, L. Paluku et H. Wenehua.

Les dangers du type de réalisation auquel nous nous sommes risqués ne nous échappent pas : poudre aux yeux technologique ; contraintes et effets pervers du medium (le regard de la caméra...) ; ethnocentrisme ; gaspillage de moyens face à la pénurie dans laquelle travaillent tant d'enseignants et l'élèves.

S'impose dès lors à nous une réflexion critique sur la technique vidéo et ses pouvoirs, réflexion qui ne saurait méconnaître l'anthropologie culturelle et sociale des publics concernés.

Pierre Martinez & Paule Fioux-Cubizolles

L'APPREHENSION DE L'ESPACE URBAIN D'UNE CULTURE A L'AUTRE

Propositions pour la classe de langue (1)



Ce matériel pédagogique tente de rendre compte de la vie quotidienne dans un milieu urbain (Paris). L'approche proposée ici a pour caractéristiques de considérer un espace très restreint (un pâté de maisons et les rues avoisinantes dans le 4ème arrondissement) et de privilégier le regard porté par ceux qui parcourent quotidiennement cet espace. Il s'agit de documents sonores recueillis au cours d'interviews semi-directives (2). L'ensemble des enregistrements représente actuellement une vingtaine d'interviews d'une durée de vingt-deux heures environ.

1. LE VÉCU D'UN QUARTIER : HYPOTHESES METHODOLOGIQUES

Notre premier souci a été d'éviter un type d'informations déjà largement collecté par ailleurs. Etant donné le grand nombre de monuments historiques qui y subsiste, ce quartier est largement ausculté par les guides touristiques (voir le chapitre Marais). Les plans et les cartes à la disposition des utilisateurs de l'espace urbain sélectionnent des types précis d'information. Mais ce qui est topographiquement signifiant n'apporte que peu d'informations satisfaisantes sur ce qui fait la spécificité d'un espace. Il aurait été également possible de rechercher le témoignage de ceux qui sont les représentants d'un groupe : responsables administratifs, politiques, représentants du secteur associatif. Nous avons voulu éviter la « parole d'autorité », toujours dominante dans un réseau d'information. Ces différents modes d'accès à la réalité d'un quartier ont été écartés parce qu'ils contribuent à l'illusion d'un savoir mesurable, maîtrisable et objectif sur le vécu quotidien.

Notre propos est de donner la parole à ceux qui ne la prennent que rarement en public. Ceux qui, de par le statut social, maîtrisent la parole publique ne sont pas systématiquement écartés, mais ils ne sont interviewés qu'au titre d'habitant du quartier. Nous avons donc cherché à rencontrer ceux qui se disent *du quartier* soit qu'ils y vivent, soit qu'ils y aient vécu et y restent fortement attachés.

La subjectivité des regards sur un espace familier est posée comme

(1) Paru dans **Anthobelic** n° 7, sous le titre *Le vécu d'un quartier*, Paris, BELC, 1984.

(2) Interviews réalisées par C. Estrade, M. Lebre, J. Sombrin, M. Troutot, J. Verdol, G. Zarate.

un principe de travail. La diversité des points de vue est recherchée en faisant varier les âges, les statuts sociaux, les cultures d'origine des personnes interviewées. Notre ambition n'est pas cependant de recenser toutes les variables significatives. Dans cette collection de regards portés sur un objet unique (le quartier) ce sont, plus que l'objet regardé, les regards qui sont ici analysés.

Le quartier est défini ici comme un espace à travers lequel une communauté s'identifie. Il s'agit donc de repérer autour de quelles références s'organise le groupe. *La pratique du quartier implique l'adhésion à un système de valeurs comportementales forçant chaque usager à se tenir derrière un masque pour jouer son rôle* : cette remarque de Pierre Mayol (1) désigne un des éléments qui fonde la connivence, le consensus propre à une communauté. Mais l'implicite qui soude une communauté est aussi ce qui exclut des échanges l'étranger qui ne le partage pas. Outre les implicites liés au partage d'un espace commun, émergent, dans notre cas précis, ceux propres à une communauté religieuse (juifs séfarades, juifs ashkenases) au groupe national d'origine, au groupe social, à la durée de séjour dans le quartier (anciens et nouveaux venus), à l'histoire familiale et enfin ceux qui relèvent de l'expérience exclusivement individuelle. Ces diverses appartenances tour à tour sollicitées par un même individu font de chaque discours un entrelacs de références dont nous souhaitons que l'élève apprenne à les démêler.

Cette direction de travail nous a conduites à rechercher ce qui caractérise le sentiment d'appartenance au quartier pour chacune des personnes interviewées. Il s'agit de faire émerger ces savoir-faire discrets et parcellaires qui rendent une réalité familière, transparente et sécurisante. Mais cette expérience du quotidien est la plupart du temps sous-estimée chez les interviewés : relevant de l'habitude, elle est souvent associée à la banalité, à la routine, donc à un savoir sans intérêt comme le montrent les réactions suivantes :

A la question : *rencontres-tu régulièrement certaines personnes dans le quartier ?*, nous avons obtenu la réponse suivante :

R. *oh oui ben madame P. tu connais très bien (rires) // mais bien sûr : mais : // ça on va quand même pas raconter tout ça ça ça sert à rien ça (toux)*

Q. *est-ce que vous pouvez euh signaler : euh les endroits que vous connaissez le mieux dans le quartier // ceux qui vous sont le plus : familiers*

R. *oh ben ça ça peut pas porter d'intérêt // pour les gens*

(1) L. Girard, P. Mayol. *L'invention du quotidien*, Tome 2. Habiter, cuisiner. Paris : U.G.E., 1980, n° 1364, p. 25 (Collection 10/18).

Et auprès d'une autre personne :

Q. et qu'est-ce qu'on vend dans la rue des Rosiers rue des Ecouffes

R. on vend tout ce qu'on veut tout ce qu'on a besoin on le trouve // (bruit) tu vas n'importe quel magasin tu trouves ce que tu veux // et c'est tout

Notre batterie de questions a été mise à l'épreuve. Celles qui entraînent la reconstitution didactique d'une expérience (ex. : *qu'est-ce que le quartier pour vous ?*) s'avèrent peu exploitables : apparemment efficaces, ces questions n'entraînent pourtant qu'une réponse superficielle. Elles mettent l'interviewé dans l'obligation de répondre à une question qu'il ne s'est probablement jamais posée. Ce type de questionnement, par sa dimension générale et globalisante, a peu de chance d'apporter des réponses sur des savoir-faire quotidiens.

Nos questions invitent plus à décrire l'usage personnel qui est fait du quartier qu'à interpellier la vie intime des interviewés. Mais les réponses - et c'est là l'une des limites de notre travail - sont toujours soupçonnables d'être un récit toiletté, remis en ordre pour être offert en spectacle aux regards extérieurs. Ce qui est collecté ce sont des pratiques mises en mots, sans que ces récits de pratiques soient confrontés à leur réalité effective, telle qu'un observateur aurait pu l'établir. Il faut donc toujours garder à l'esprit que l'on analyse une expérience décrite par l'intéressé et non pas une pratique relevée de façon objective. Des recoupements dans la même interview - comme nous le faisons dans l'exercice proposé ici (cf. ex. 1, doc. 1 ; ex. 2, doc. 3) - permettent de mesurer ce décalage entre le dit et le fait.

Les hypothèses de travail de notre recherche sont donc les suivantes :

- Les outils classiquement utilisés (guides, plans...) pour maîtriser un espace urbain sont peu opératoires parce qu'ils diffusent une information très sélective.
- Les éléments qui favorisent la maîtrise d'un espace urbain peuvent s'inventorier à travers les pratiques quotidiennes de ceux qui le parcourent.
- Pour qu'une personne extérieure à la communauté du quartier s'approprie cet espace, il lui faut repérer les caractéristiques de ces pratiques.

2. LE MATERIEL PEDAGOGIQUE : OBJECTIFS

Ce matériel pédagogique est destiné à un public d'adolescents et d'adultes qui se trouve dans l'une ou l'autre de deux situations d'apprentissage suivantes : soit apprenant le français dans le pays de sa culture maternelle, soit apprenant le français en contexte français. Dans les deux cas, les allers et retours entre la culture maternelle et étrangère sont systématiquement encouragés dans les consignes d'exercices.

Les tâches proposées ont pour but de fournir un outillage conceptuel inspiré de certaines démarches utilisées en sociologie. La compréhension linguistique ne constitue pas un objectif prioritaire ici. Elle n'est pas pour autant négligée, si l'on considère que chaque consigne exige une écoute sélective du document sonore et ne requiert pas la compréhension intégrale de l'ensemble du document. Nous pensons ainsi proposer des tâches à la mesure d'un public avancé qui a été habitué à chercher le sens d'un document plus qu'à en faire un décryptage exhaustif, sans que ce public soit cependant chevronné. Il nous semble que les dysfonctionnements de la communication dus à l'incompréhension linguistique sont souvent exclusivement privilégiés face aux méconnaissances des systèmes culturels présents dans la classe de langue.

L'objectif de ce matériel est donc de fournir aux étudiants des outils d'analyse qui leur permettent de repérer, à partir de la représentation donnée d'un espace familier, comment l'interviewé organise le système de valeurs auquel il adhère, où il désire se situer dans l'échiquier économique, social et culturel qu'il met en place dans son discours. En proposant aux étudiants des repères concernant les implicites socio-culturels véhiculés dans l'interview, ce sont des éléments d'une grille de lecture transposable dans d'autres contextes qui sont observés.

L'ensemble des exercices fonctionne sur le modèle suivant : recherche d'indices pertinents, formulation d'hypothèses sur la signification de ces indices, classement de ces hypothèses du plus ou moins probable. Notre projet s'organise en trois étapes qui tentent d'élaborer une progression en matière de lecture socio-culturelle.

- **Première étape** : elle s'appuie sur un montage d'enregistrements de courte durée (entre 10 secondes et 1 minute) accompagnés de consignes précises d'écoute. Elle cherche à sensibiliser les étudiants aux notions de repères dans l'espace géographique, dans le temps, dans l'espace social. L'étudiant est systématiquement renvoyé à l'analyse de son expérience personnelle pour décrire le vécu de son espace quotidien. Le travail d'analyse sur le quotidien d'une culture étrangère conduit ainsi l'étudiant à objectiver la perception qu'il a de sa culture maternelle. L'étudiant est invité à la fin de cette première étape à analyser la représentation qu'il se fait de ce quartier parisien, et à la confronter à celles développées par les guides touristiques, intermédiaires culturels souvent utilisés dans l'appré-

hension d'un contexte urbain inconnu.

- **Deuxième étape** : elle s'appuie sur la comparaison de trois documents, plus longs que les premiers, présentant de façon plus fouillée trois personnes interviewées. L'objectif est ici de donner des éléments pour caractériser le style de vie de ces trois personnes et pour les situer socialement. A travers l'usage qu'ils font de leur quartier, on essaie de voir comment se construisent leurs systèmes de valeurs (1).

- **Troisième étape** : elle offre un parcours libre de consignes dans trois interviews dont les moments particulièrement denses sont présentés dans leur intégralité. Les trois interviews livrées ici n'ont fait l'objet d'aucune analyse dans les étapes antérieures. Le contenu implicite relatif au quartier est livré sans aménagement particulier. L'étudiant devrait se l'être approprié suffisamment dans les deux précédentes étapes pour le déchiffrer. Il s'agit ici de réemployer et systématiser le travail d'analyse et de réflexion effectué jusqu'alors, à partir d'un montage sonore respectant la densité d'une communication ordinaire.

Cette démarche se donne pour but d'éviter chez les étudiants, l'utilisation de grilles de lecture importées directement de leur culture maternelle. Dans cette mesure, ce matériel a une dimension interculturelle. Il n'est cependant pas possible de prévoir, dans l'exploitation pédagogique, les décodages aberrants dont tel ou tel passage pourrait faire l'objet, pour un élève appartenant à une culture nationale précise. Ce processus de décodage est trop complexe pour qu'il soit prévisible pour un ensemble d'élèves dont on ne saurait que la nationalité, tout en ignorant les autres caractéristiques qui fondent l'identité de chaque personne. Sur ce point la part du professeur reste prépondérante. Notre travail peut apporter une contribution à la dimension interculturelle dans la classe de langue dans la mesure où :

- Il veut mettre à jour les implicite véhiculés par les membres d'une communauté restreinte (les habitants du quartier).

- Il ne renvoie pas à un savoir déjà constitué sur le quartier mais prend en charge la construction de ce savoir dans le déroulement de la classe.

- Il renvoie systématiquement à une réflexion sur le quotidien tel qu'il est vécu par l'élève dans sa culture maternelle.

(1) On s'appuie ici sur la notion d'*habitus* ainsi définie par P. Bourdieu : *schèmes de perception et de pensée et d'action* et comme une *orchestration sans chef d'orchestre qui confère régularité, unicité et systématité aux pratiques en l'absence même de toute organisation spontanée ou imposée des projets individuels.*

P. Bourdieu. *La Distinction*. Paris : Editions de Minuit, 1980 pp. 94 et 99 (Le sens commun).

3. QUELQUES PROPOSITIONS D'EXERCICES

Les propositions pédagogiques présentées ici ont une valeur d'illustration minimale. Elles ne concernent que quelques points de la première étape décrite ci-dessus où elles seront, dans le document final, plus largement développées et affinées.

Exercice 1 - Document 1

Q. alors est-ce que vous pourriez peut-être m'indiquer à peu près quelles sont les limites de ce quartier.

R. le Marais c'est tout le quatrième arrondissement et le troisième arrondissement le Marais va jusqu'à la République // le Marais va surtout jusqu'au Châtelet // et : va jusqu'au pont Sully // et tout l'île St-Louis / est également le Marais / Notre Dame également c'est le Marais // la préfecture de police aussi c'est le Marais // (silence) tout ça / le Marais donc comme je vous dis ça va jusqu'à la République tout le long du boulevard Sébastopol jusqu'à la République // donc tout le troisième arrondissement et tout le quatrième arrondissement // le quartier de la Bastille aussi c'est le Marais (silence) // ah oui

Q. oui euh ce que je veux dire aussi s'il y a peut-être dans tout cet... ce grand euh ce grand ce grand ensemble en fait cet immense euh portion de Paris // (il) y a peut-être euh // euh un endroit enfin un quartier euh plus réduit que vous préférez tout de même non

R. ben non non non non non non

Q. non

R. non mais // entre la Bastille et le Châtelet / n'est-ce pas rue St-Antoine la rue de Rivoli c'est vraiment le centre du Marais / ça

Document 2

R. je : je vais rarement je monte rarement euh // au-dessus de : de de là où on est rue du Trésor là / par exemple sauf si j'ai des courses à faire je reste souvent dans la rue du Roi de Sicile rue des Ecoiffes euh // rue Vieille du Temple euh // rue Bourg Tibour euh // ce ça s(e) situe toujours par à c'est (inaudible) on va rarement plus loin sauf quand on va chercher quelqu'un ou amener quelqu'un quelque part // mais je crois que : sept huit rues pas plus hein //

Q. oui sept huit rues c'est c'est un ces sept huit rues là c'est vraiment votre coin alors hein

R. oui oui très...

Q. votre : périmètre

R. oui tout à fait

Q. p(//)us ches vous ↗ et après vous vous sentez vous en vous sentez

R. non pas tout à fait quand même mais euh c'est pas pareil quoi

Consignes :

- Ecoutez à volonté le document 1 et notez ce qui vous semble être des noms de lieux.
- Repérez ces lieux sur le plan ci-joint et marquez d'un trait de couleur les espaces cités. Confrontez le résultat obtenu avec le trait noir du plan qui représente la limite administrative du 3ème et 4ème arrondissements.
- Faites la même chose avec le document n° 2 en utilisant une autre couleur.

Que remarquez-vous ?

- à propos de la taille du quartier dans l'espace décrit.
- à propos des limites décrites et des limites administratives.
- à propos des critères utilisés pour construire cet espace.

Notes pour l'enseignant :

Le locuteur 1 a pour définir son quartier, un projet englobant. Il décrit un large périmètre autour de son domicile (rue du Trésor). Pour nommer l'espace, il utilise des noms de rues, de bâtiments publics, peut-être des noms de stations de métro ou de places. Son périmètre se superpose presque exactement au découpage administratif.

Le locuteur 2 a une vision plus sélective de son quartier (*sept huit rues pas plus*). La présentation de son espace est associée aux différentes pratiques qui peuvent justifier ses sorties à l'extérieur (courses, accompagner quelqu'un). C'est plus une atmosphère particulière (*c'est pas pareil quoi*) qui délimite l'espace du quartier.

Consigne :

Et vous, pour présenter votre espace familial quotidien à quelqu'un qui ne le connaît pas, comment procédez-vous ? (Réponse orale, accompagnée d'un croquis, si besoin est).

Exercice 2 - Document 3

A propos d'une photo représentant le hamman situé rue des Rosiers.

Q. et la photo numéro quatre ↗

R. (silence)

c'est pas rue des Rosiers ça ↗ c'est pas ↗ (silence)

c'est rue des Rosiers ça doit être au bout là-bas (silence)

c'est le machin où y a les bains : // des bains turcs je sais pas quoi là oui

Q. mm

Q. c'est le quartier pour vous ça ↗

R. ben non je vais jamais par là // (rire) je ne vais pas // je ne vais pas par là / ça (silence) non non / ça doit être le quartier juif ça (silence) mais je vais pas là //

remarquez que je connais le quartier mais / seulement je passe jamais par là moi [?]

Consignes :

Vous reconnaissez l'interlocuteur du document n° 1. Cherchez sur le plan la rue du Trésor (où habite l'interlocuteur) et la rue des Rosiers.

- Ces deux rues se trouvent-elles dans le périmètre décrit dans le document n° 1 ?

- Est-ce que la personne passe souvent rue des Rosiers ? A votre avis, pourquoi ?

- Réécoutez les documents 1 et 3. Comparez-les. Essayez de formuler des hypothèses qui pourraient expliciter le décalage présenté par ces deux documents.

Notes pour l'enseignant :

La rue du Trésor et la rue des Rosiers ne sont séparées que par une rangée de maisons. Bien que la rue des Rosiers soit très proche du domicile de l'interviewé, celui-ci n'a qu'un savoir imprécis sur elle, même s'il finit par identifier le document présenté en photo (un hamman). Alors qu'on pouvait croire que l'espace cerné dans le document 1 était familier de façon homogène, on s'aperçoit qu'il est troué d'espaces peu arpentés. Un lieu proche du domicile n'est pas forcément familier. L'exemple ici illustre en outre un autre type de frontière : la frontière culturelle (ça doit être le quartier juif ça). De ce fait, l'interviewé fait apparaître sa qualité de non-juif.

Consigne :

Quels sont les lieux proches de votre domicile où vous ne passez que rarement ?

Essayez d'expliquer pourquoi.

Exercice 3 - Document 4

Extrait 1

- Q. et : bon ben (plu)isqu'on est en train de délimiter / au Sud alors # ↑ que... où est-ce que vous mettez une limite (rire)
- R. oh : à la Seine m(ais) enfin disons qu'à partir de Rivoli ça change déjà énormément hein // euh : oui (inaudible) en fait i(l) faut arrêter à Rivoli je crois

Extrait 2

- R. et puis quand tu viens au Quartier Latin / euh pour aller dans le Marais // t'as l'impression de : franchir des limites successives la Seine d'abord // le quai // et puis après / la rue de Rivoli qui est vraiment alors e(uh) la rue de Rivoli tu vois c'est une limite presque infranchissable

Consignes :

Les deux interlocuteurs citent les mêmes limites. Lesquelles ?

Repérez-les sur la carte.

Faites des hypothèses sur les raisons qui en font des frontières du quartier.

Notes pour l'enseignant :

La rue de Rivoli est une rue plus large que les autres rues du quartier (ce qui apparaît) sur le plan. Axe de circulation intense, elle divise l'espace urbain en deux zones dont le passage de l'une à l'autre exige patience et attention. La rue de Rivoli est ainsi perçue comme une frontière naturelle du quartier. *Des qualités spatiales caractéristiques sont capables de renforcer l'image de certaines voies. L'exemple le plus simple est donné par des rues évoquant soit une extrême largeur, soit une étroitesse extrême, et qui de ce fait attirent l'attention [...]. Les qualités spatiales de largeur et d'étroitesse tirent une partie de leur importance du fait qu'on associe généralement rue principales avec largeur, rues secondaires avec étroitesse. Rechercher et se fier aux rues principales (c'est-à-dire larges), devient automatique (1).*

Consigne :

Dans votre ville, dans votre quartier quelles sont les frontières naturelles que vous avez observées (rues, fleuves, carrefours, autoroutes, voies ferrées, mer, etc.) ?

(1) K. Lynch. *L'image de la cité*. Paris : Dunod, pp. 58-59 (Collection Aspects de l'urbanisme).

Exercice 4 - Document 5

Extrait 1

- R. j'aime bien la rue St-Antoine // (silence) puis la rue des Rosiers / rue Vieille du Temple // (silence)
#
- Q. (...) bon tu dis moi par exemp(le) j'aime bien : // j'aime bien la rue des Rosiers j'aime bien la rue Vieille du Temple // tu pourrais nous dire pourquoi tu : les aimes bien ↗
#
- R. soit e(lles) sont assez grandes c'est un peu : // toutes les rues partent un peu de là // p(u)is : les commerçants
- Q. (...) qu'est-ce qui te plaît particulièrement dans la rue St-Antoine
- R. moi j'aime beaucoup les magasins // c'est : ... s(u)rtout les magasins d'habits et de vêtements //

Extrait 2

- R. (...) c'est vrai que les odeurs les yeux fermés tu reconnais le quartier tu reconnais le quartier // euh : (souffle) ça c'est vrai c'est un aspect pourtant qui compte beaucoup pour moi mais // j...
#
- Q. [30] des exemples
- R. des exemp(les) bon ben // c'est : euh : l'odeur : euh : de la menthe fraîche particulièrement // surtout l'été quand il elle est sortie : euh // euh : moi je me souviens qu'un ho(mme) même (rire) le : avant que l'épicier n'ouvre sa boutique // y avait le dépositaire des : de de de de // du : comment ça s'appelle du corian... de de d'une plante : comme le coriand(re) et la menthe verte qui déposait tout // dans le : // euh) dans l'entrée de de l'immeuble faut (inaudible) faut dire entrée c'était même pas une entrée parce que : // c'était impraticab(le) c'était tout petit et exigü mais il entassait ça là et : ça sentait tellement bon : euh le matin quand je partais travailler que c'était vraiment très agréable //

Extrait 3

- R. en ce qui concerne les odeurs : euh ben y a les odeurs euh certainement des : // euh des produits qui sont en attente de vente // dans la rue : des Rosiers essentiellement // euh : y a euh ces odeurs de d'échappement parce que les rues encore une fois sont étroites et que ça : monte facilement dans les appartements // sinon euh : c'est à peu près les : seules odeurs euh : particulières que : j'ai : ressenti euh je crois que : // en général bon euh le fait que // la rue n'est pas très prop(re) hein malgré le passage des : des : deux camions euh de propreté à des heures indues le matin //

Extrait 4

R. *oui moi j'aime j'aime mes rues toutes ces petites rues j'ai... j'aime m'y ballader je m'y promène sans // sans sans but très souvent comme ça parce que j'aime // j'aime on y est protégé du froid on y est protégé du chaud ça : (a) bien des avantages // (l) faut prend(re) les bonnes rues suivant le ran... suivant le vent : // et quand le vent souffle du nord il faut prend(re) certaines rues (rire bref) quand le vent souff(le) de l'est d'autres //*

[5]

Consigne :

En circulant dans leur quartier, ces quatre personnes sont sensibles à des observations différentes. Lesquelles ?

Notes pour l'enseignant :

Trois types de sensations sont ici illustrées :

- visuelles (largeur des rues et densité d'un certain type de commerce pour la première personne) ;
- olfactive (pour les deux personnes suivantes) ;
- tactile pour la dernière.

Les sensations sont l'élément qui identifie le quartier, repères pragmatiques qui fonctionnent pour la reconnaissance d'un espace familier. *Les endroits, qui, situés dans leur contexte, ont normalement de nombreux traits permettant de les identifier peuvent n'être reconnus que grâce à un seul symbole distinct, séparé. L'un reconnaîtra une salle à un signe minuscule, un autre distinguera une rue par les numéros des tramways qui y passent* (1).

Consigne :

Comparez le discours des deux personnes qui parlent de leurs impressions olfactives. Que remarquez-vous ?

Notes pour l'enseignant :

Ces deux discours portent sur la même rue et sur une période, relativement identique. Ils sont différents voire contradictoires, les notations de l'un étant plutôt positives et de l'autre colorées de façon négative (gaz d'échappement, discours qui se prolonge sur le ramassage des ordures ménagères). Le prélèvement différent d'indices jugés significatifs illustre la relativité des points de vue.

(1) K. Lynch, *op. cit.*, p. 147.

Consigne :

Quels repères utilisez-vous dans votre espace familial ?

Exercice 5 - Document 6

R: je suis arrivée dans ce quartier : y a // 1941-42 // c'est-à-dire : euh // à partir de
1941 // j'étais obligée : de quitter mon travail // à cause de : poursuites de : de :
des juifs euh par les Allemands // et : je travaillais jusqu'à : en quarantaine et un à
Aubervilliers // et à partir de quarantaine et un : j'étais obligée de travail... de trouver
du travail // sans être déclarée // ça fait comme c'était dans ce quartier qu'il y
avait beaucoup de petits ateliers // j'ai pu : travailler : plus ou moins : euh réguliè-
rement // euh dans des petits ateliers dans ce quartier // j'étais également obligée
de quitter mon domicile : qui se trouvait dans le dix-neuvième // parce que j'étais
recherchée par les Allemands // et comme j'ai fait connaissance avec cette con-
cierge ici : tout en étant antisémite elle avait de la sympathie pour moi // il y avait
deux appartements qu'il ont été // euh vidés par des juifs qu'on avait déportés //
et (bruit) m'ayant cachée un peu de partout en ayant euh // usé toutes les possibili-
tés :
// euh j'ai trouvé le moyen : de : louer un appartement : // où les juifs ont été dépor-
tés : // en disant que là on ne reviendra plus : //

Extrait 2

R. je suis née : ... // le dix sept euh juin je peux dire l'âge mon âge le dix sept juin
1928 / donc j'ai cinquante quatre ans et (de)mi / et : j'habite le quartier depuis : /
cinquante quatre ans et demi

Extrait 3

Q. est-ce que qu'il y a longtemps que vous êtes euh dans ce quartier

R. ça fait un peu plus d'une dizaine d'années que je suis dans le quartier : ça fait main-
tenant la cinquième année que j'ai cet atelier avant j'habitais euh plus loin dans la
rue // et puis j'habitais rue des Rosiers aussi // et : euh ça fait maintenant un peu
plus de deux ans que j'ai l'appartement en dessus de la boutique

Q. ah bon alors il semblerait que le quartier vous plaît puisque vous avez en : dix ans
changé d'endroit pour (inaudible) rester quand même dans le même quartier

R. *le quartier c'est mon quartier à moins de penser (petit silence) // je changerai pas* ^{ah}

(...)

Q. *et alors vous êtes venu de Montparnasse ici mais par hasard parce qu'il(l) se trouvait qu'il (y) avait cet atelier / vous connaissiez le quartier déjà* ↗

R. *m(ais) enfin je le connaissais et il(l) me plaisait pas tellement à l'époque d'ailleurs* ^{non pas du tout /}

Q. *ah vous pouvez dire pourquoi* ↗

R. *// il(l) me faisait peur un peu / oui il(l) me faisait peur*

★

Consignes :

Ecoutez les documents en notant les indications d'ordre biographique qui concernent l'arrivée dans le quartier décrite par trois personnes. Portez les indications sur 3 axes chronologiques. En quoi ces trois «actes de naissance» dans le quartier sont-ils différents ?

Notes pour l'enseignant :

L'arrivée dans le quartier est souvent pensée comme un événement ponctuel. Or le temps du quartier est structuré de façon aussi fouillée que son espace. La date de naissance dans le quartier peut avoir des résonances dramatiques (1^{er} extrait) où l'histoire nationale recouvre l'histoire individuelle. La date de naissance dans le quartier peut coïncider exactement avec la date de naissance de l'état civil (2^{ème} extrait). Enfin (3^{ème} extrait), l'arrivée dans le quartier peut être l'objet d'aménagements successifs s'étalant sur une longue durée, ce qui s'explique peut-être, dans ce cas précis, par le fait que la personne portait auparavant un jugement négatif sur ce quartier.

Exercice 6 - Document 7

Extrait 1

R. *les clochards se sont des gens euh // euh moins réguliers depuis une année depuis euh l'affaire de Goldenberg parce qu'il(s) ont peur de la police // mais avant nous avions nos clochards amis là euh : très très régulièrement // il(s) viennent encore* #

mais : il(s) sont :: moins réguliers qu'autrefois // autrefois il(s) dormaient là devant chez Goldenberg euh tous les jours euh c'était nos copains on leur descendait une bouteille de pinard de temps en temps (...)

 un événement euh rigolo qui se renouvelle souvent c'est : la vie des clochards // la
 vie des clochards est pour moi euh un événement euh / assez drôle // par exemple y
 a euh même pas huit jours : y en avait cinq ou six là qui ont chanté des // des chan-
 sons de 1925 pendant une demi-heure tout en buvant leur pinard et tout ça //
 c'était un événement on s'est mis à la fenêt(re) on les applaudissait : // ou bien
 alors euh : un jour de l'An // (bruit de langue) un trente et un de... cembre où on fai-
 sait le Nouvel An ici // à minuit euh on a ouvert la fenêt(re) [EJ] tous les : y avait nos clo-
 chards habituels qui étaient en bas on leur euh a crié bonne année i(ls) nous ont
 répondu bonne année on leur a jeté des sous // et alors y en avait un qui était à moi-
 tié ivre qui nous disait // pourriez pas mieux viser/parce qu'on faisait tomber les
 sous dans le // dans le caniveau // ça c'était un événement très sympathique
 rire #

Extrait 2

R. figurez-vous que j'ai des amis qui habitent rue des Co... Rosiers qui me disent que

 les meilleurs gardiens de leur maison ce sont les clochards (petit silence) // pa(r)ce
 qu'i(ls) sont toujours là / et qu'i(ls) voient tout ce qui se passe : // non seulement
 des des des de la maison mais de la rue // on a l'impression que : on // la population

 a confiance : e et euh // et est presque rassurée de savoir qu'i(l) y a des gens toute
 la rue qui voient ce qui se passe // c'est très curieux (...)

i(ls) viennent toujours au même endroit // ils font des petits boulots dans le coin
 i(ls) aident les commerçants à décharger, i(ls) font des petits trucs comme ça //

 m(ais) c'est très amusant comme atmosphère les les clochards (ont) font vrai-
 ment partie de la rue ici / i(ls) font partie la population (silence) // y a aussi vous
 savez de chez les juifs chez les israélites la tradition du // euh du «schnorrer» ce

 qu'on appelle le «schnorrer» c'est-à-dire le // le mendiant // qui est quelque chose

 de : de très respecté : et de presque (inaudible) enfin // euh : (bruit de langue) nous
 le mendiant on a toujours tendance à le prend(re) pour un bon à rien pour un bon //
 ici : y a une philosophie particulière vis-à-vis du mendiant : // on le considère

comme un : béni de Dieu parce qu'i(l) ne travaille pas finalement ou pa... // i(l) i(l) vit
 rire

de la charité des aut(res) i(l) i(l) permet aux aut(res) de faire la charité ce qui est une
 [EJ] [EJ] #

// ce qui est une : un gros avantage euh // et et finalement tous ces gens là sont
 bien accueillis dans le quartier je trouve

Consigne :

Écoutez ces 2 extraits tirés de l'interview de deux personnes différentes.
 Ils représentent différents rôles sociaux attribués aux clochards.
 Dans quel extrait sont mentionnés les rôles sociaux suivants ?

Extrait n°	Rôles du clochard Main d'œuvre occasionnelle Ivrognes Surveillance du quartier Objets de spectacle Personne en situation illégale Prétexte à une pratique religieuse (charité) Chanteurs de rues
------------	---

Notes pour l'enseignant :

Solution : Extraits n° 2, 1, 2, 1, 1, 2, 1.

Consigne :

Caractériser l'image du clochard que véhicule chaque personne interviewée.

Notes pour l'enseignant :

Dans le premier extrait, les clochards apparaissent davantage comme un élément extérieur à la vie quotidienne du quartier. Leur présence est présentée comme illicite (*il/ls ont peur de la police*) et comme un spectacle d'opérette dont on peut jouir à certaines occasions (*on s'est mis à la fenêtr(e) on les applaudissait*).

Le second extrait reconnaît au clochard un rôle social effectif. Il y est présenté comme un personnage intégré à la vie quotidienne du quartier parce qu'il y remplit des tâches précises.

Consigne :

A laquelle de ces deux personnes vous identifieriez-vous, sur ce problème ? Justifiez vos prises de positions.

Notes pour l'enseignant :

Cette réflexion sur la reconnaissance ou non-reconnaissance de la marginalité peut susciter de vifs débats. En définissant l'autre, ce sont les frontières de sa propre identité que l'on trace.

Selon l'âpreté du débat et la maturité de ses participants, on pourra faire noter, à propos du premier extrait, les remarques suivantes : le rôle du clochard est réduit à trois attributs (pinard, chansons, spectacle de rue). Le discours qui affiche plusieurs fois des marques de bienveillance (*nos clochards amis ; c'était nos copains ; nos clochards habituels*) n'est cepen-

dant pas personnalisé : les clochards sont traités comme un groupe indifférencié, sans que chacun d'entre eux soit affecté d'un nom propre (*y en avait un qui était à moitié ivre*) sans que la relation soit présentée sur un mode égalitaire (ils ne sont pas réellement conviés à la fête).

Le second extrait présente aussi les clochards comme un groupe indifférencié, sur lequel l'interlocutrice porte un regard distancié (*c'est très amusant comme atmosphère les les clochards*) mais les marques de bienveillance sont multiples *on a l'impression que* : *on // la population a confiance ; quelque chose de* : *de très respecté ; béni de Dieu ; tous ces gens-*

là sont bien accueillis) même si elles ne sont jamais directement prises en charge par l'interlocutrice à son propre compte.

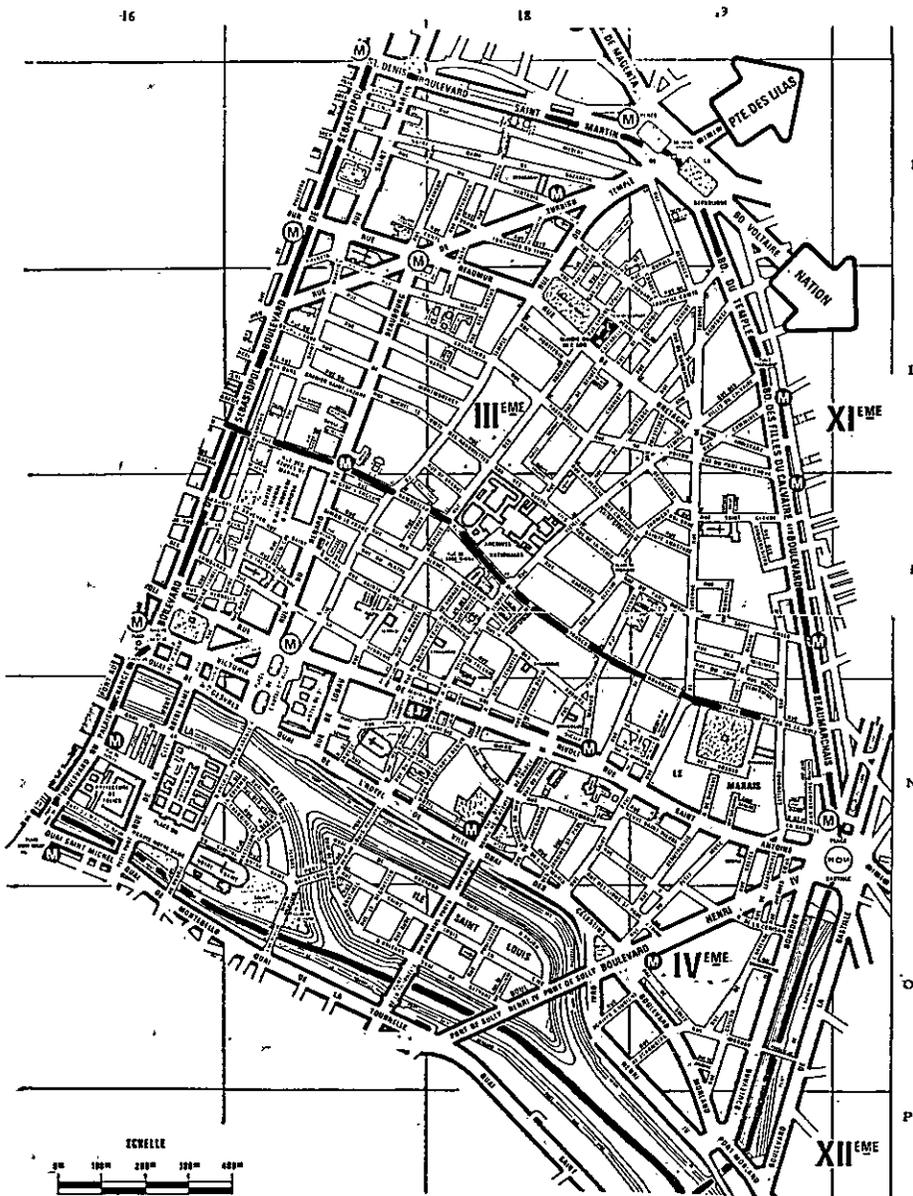


Le travail mené à partir du statut social du clochard est représentatif de ce que nous voudrions présenter à propos de l'ensemble du quartier : soumettre à l'analyse des élèves non pas l'objet lui-même mais la construction qui en est faite dans le discours social. On ne s'attachera donc pas à la constitution d'un savoir objectif (qu'est-ce que le clochard, le quartier du Marais ?) qui fonctionne dans une logique de l'essence et de la vérité, mais à l'appropriation d'une démarche de découverte des indices socio-culturels et à une interrogation sur leur pertinence.

Michelle Troutot & Geneviève Zarate

CODE DE TRANSCRIPTION
(transcription écrite des extraits d'interviews enregistrées)

Q.	- question ou intervention de l'interviewer
R.	- réponse de l'intervisé(e)
R. je sais pas quoi là <u>oui</u>	- indique la simultanéité de paroles de deux
<u>m m</u>	(ou plus) interlocuteurs (ici Q et R Ex. doc. 3)
↗	- énoncé interrogatif
//	- pause avec reprise de souffle
/	- pause de longue durée
(silence)	- pause sans respiration
#	- accent d'insistance, mise en relief
:	- allongement de la voyelle
::	- allongement plus grand que celui qui précède (Ex. doc. 6, extrait 3 : <i>le passage des : des ::</i> # <i>deux camions</i>)
∪	- liaison interdite ou facultative réalisée (Ex. doc. 6, extrait 1 : <i>en quarante et un à Aubervilliers</i>)
<u>e</u>	- e (ou autre lettre) est souligné e, t, s, lorsqu'il est prononcé là où on a le choix de le prononcer ou non (Ex. doc. 5, extrait 2 : <i>y avait le dépositaire</i>) (Ex. doc. 5, extrait 4 : <i>sans but très souvent</i>)
...	- mot interrompu, hésitation (Ex. doc. 5, extrait 2 : <i>du corian... de de d'une plante</i>) (Ex. doc. 7, extrait 2 : <i>rue des Co... Rosiers</i>)
()	- pour un son ou une syllabe qui n'est pas perçu (Ex. doc. 3 : <i>ça doit êt(re) au bout là-bas</i>) (Ex. doc. 4 : extrait 1 : <i>m(ais) enfin</i>)
[]	- sous le mot, indique en transcription phonétique une prononciation non conforme à la norme (variante individuelle, prononciation régionale ou étrangère) (Ex. doc. 6, extrait 1 : <i>j'étais obligée : [ʒ]</i> <i>m'ayant cachée)</i> [a]ʒ]
(...)	- [→ e] la flèche signifie que l'on tend vers le son indiqué, on perçoit un son intermédiaire (Ex. doc. 6, extrait 1 : <i>dans ce quartier</i> [→e]) - en début d'énoncé ou à l'intérieur d'un même extrait, indique une interruption qui n'est pas le fait des interlocuteurs, mais qui signale la sélection faite par les auteurs à l'intérieur d'un même texte. (Ex. doc. 5, doc. 6)



ANNEXES



DIMENSIONS CULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

**Contextes, approches, matériaux
4 - 8 juin 1984**

*Semaine organisée conjointement par le B.E.L.C., le C.I.E.P. et le
C.R.E.D.I.F. au C.I.E.P., 1 avenue Léon Journault - 92310 SEVRES*

LUNDI 4 JUIN

9 h 30 **Pluriculturalisme, plurilinguisme** : matinée animée par Daniel COSTE, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, CRE-DIF.

Témoignages de Justin-Daniel GANDOULOU : «Un aspect de l'émigration culturelle africaine : les *sapeurs* congolais» et d'Auguste KIMBEMBE, «Pluriculturalisme et plurilinguisme dans la chanson congolaise», de Louise PELOQUIN, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, CREDIF : «La domination linguistique : statut du français dans une région anglophone», de Tahar BEN JELLOUN, écrivain : «Questions d'hospitalité».

15 h «La pédagogie interculturelle et ses représentations», Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Inspecteur départemental de l'Education Nationale.

MARDI 5 JUIN

Médias et transfert de technologie

9 h 30 «Enseignement de la civilisation et pédagogie interculturelle», Francis DEBYSER, BELC.

«Analyse critique de l'expérience de l'enseignement télévisuel au Niger 1964-1978 ; présentation de matériaux pédagogiques», Max EGLY, Agence de Coopération culturelle et technique.

«Alphabétisation et transfert de technologie», André THIEBAUT, CEFISEM de Toulouse.

15 h «Transfert de technologie et enseignement des langues», Yves COUSTY, Institut de Pétrochimie et de synthèse organique industrielle.

«Pédagogie de la langue et des cultures en milieu francophone», Jean-Pierre VOISIN, Inspecteur Général de l'Education Nationale.

MERCREDI 6 JUIN

Approches d'une culture : conditions d'une observation scientifique.

9 h 30 «Présentation des travaux du laboratoire de langues et civilisations à tradition orale ; méthodes d'enquête et d'analyse en ethnologie», Luc BOUQUIAUX, C.N.R.S.

«Approche des littératures orales», Geneviève CALAME-GRIAULE, C.N.R.S.

15 h «Questions d'ethnologie dans les sociétés industrielles : étude d'un marché urbain», Michèle de la PRADELLE, Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales.

16 h 30 Courts métrages ethnographiques.

JEUDI 7 JUIN

Perspectives pour la classe de langue : définition d'objectifs et recherche de matériaux.

Ateliers.

9 h 30 «Une activité interdisciplinaire pour les 10-18 ans : autour des *Ritals* de Cavanna», Serge BOULOT et Danielle FRADET, CREDIF.

«Outil vidéo pour la formation : le français, une langue parmi d'autres», Paule CUBIZOLLES et Pierre MARTINEZ, stagiaires CREDIF.

«L'enseignement du français et les notions ethnologiques», Matungulu KABA, Université Nationale du Zaïre.

«Représentations culturelles dans les méthodes de langues-
image de l'autre, image de soi», Annie MONNERIE, C.I.E.P.

11 h 30 «1975-1983, quelques changements dans la société française
saisis à travers des annonces publicitaires», Lucette CHAM-
BARD, anciennement C.I.E.P.

«De l'existence et de l'utilisation possible des stéréotypes en
classe de français langue étrangère au Mexique», Véronique
PUGIBET, UNAM, Mexico.

«Ma ville, celle des autres - décrire et raconter son espace
urbain», Michèle TROUTOT et Geneviève ZARATE, BELC.

15 h «Eléments d'une anthropologie culturelle : les émigrés d'Afri-
que noire», Massaer DIALLO, Centre d'études des langues et
civilisations, Dakar.

16 h 30 Courts métrages ethnographiques.

VENDREDI 8 JUIN

La mise en images d'une société.

9 h 30 «Une émission de télévision : *Les gens d'ici* - un certain regard
ethnologique».

«Le film ethnographique : problèmes de méthodologie», débat
animé par Eliane PRADELLES DE LA TOUR, ethnologue et
cinéaste, C.N.R.S.

12 h «Quelles pistes pour l'enseignement de la civilisation ?» - Table
ronde animée par Ginette BARBE, Guy CHEVALIER, Pierre
MARTINEZ (CREDIF), May COLLET (CIEP), Chantal PAISANT
et Geneviève ZARATE (BELC).

PROGRAMME DES FILMS



LUNDI 4 JUIN

15 h **CHRONIQUE DU TEMPS SEC**
1976. 16 mm - couleur - 65 minutes.
Auteur : Patrick MENGET
La fête de l'initiation des enfants Txicaó (Parc indigène du Xingo - Mato Grosso, Brésil).

LES PAILHASSES

1978 - 16 mm - couleur - 26 minutes.
Auteur : Jean-Dominique LAJOUX.
La commémoration de la victoire des habitants du village de Cournonterral dans l'Hérault (France) sur les habitants du village voisin.

TROU D'EAU DOUCE

M.C.A. - 1981 - Ile Maurice - 19 minutes.
Chronique d'un village de l'Ile Maurice avec ses différents groupes de population.

MERCREDI 6 JUIN

12 h 30 **MAIS OÙ SONT LES NEGRES D'ANTAN ?**
1962 - 15 minutes.
Auteurs : A. MARTIN et M. BOSCHET.
A ethnographique, ethnographe et demi, celui qui vole sera volé.

YVONGELISATION

Office du film québécois - 1973 - 22 minutes.
Auteurs : J.C. BURGER et G. LE CHENE.
Une satire des «missionnaires du progrès» que sont les coopérants canadiens.

16 h 30 **SASSALE**
1970 - 16 mm - couleur - 65 minutes.
Auteur : Jean-Pierre OLIVIER de SARDAN.
Etude de la situation présente des anciens captifs dans un village de griots du Niger.

VIVRE EN CREOLE

1981 - 54 minutes - Seychelles - cassette vidéo V.H.S.
Auteurs : A. d'AIX et J.C. BURGER.
Un peuple réassume sa culture.

JEUDI 7 JUIN

16 h 30 **NOCES DE FEU**

1967 - 16 mm - couleur - 32 minutes.

Auteur : Nicole ECHARD

La fusion du minerai de fer en haut fourneau chez les forgerons Hausa de l'Ader au Niger.

YAN KASSA, LES FILS DE LA TERRE

1963 - 16 mm - couleur - 42 minutes.

Travaux de la saison sèche au Niger. Les prêtres du sol (Yan Kassa) préparent les sacrifices pour la prospérité de la prochaine récolte.

DECOMMUNALISATION DU SPORT A MAURICE

1980 - 30 minutes - Ile Maurice

Auteur : S. HECUBE

Comment lutter contre les excès de violence, lors de rencontres entre équipes constituées sur la base d'ethnies différentes.

VENDREDI 8 JUIN

9 h 30 **LES GENS D'ICI**

Antenne 2 - 2 émissions de 15 minutes. Réalisateurs : Philippe ALFONSI, Patrick PESNOT, Alexandre TARTA. Dans la France d'aujourd'hui des hommes et des femmes parlent de leur métier, de leurs passions, d'eux-mêmes.

Nous remercions particulièrement du soutien qu'ils ont apporté à l'organisation de cette rencontre et de leur participation aux travaux :

Francis Debyser, Directeur du B.E.L.C,
Jacques Cortés, Directeur du C.R.E.D.I.F.,
Ginette Barbé, Assistante au C.R.E.D.I.F. ;

Luc-Bouquiaux et Geneviève Calame-Griaule (C.N.R.S.),
Yves Cousty (Institut de Pétrochimie et de synthèse organique industrielle),
Massaer Diallo (Centre d'études des langues et civilisations, Dakar),
Auguste Kimbembé (République populaire du Congo),
Matungulu Kala (Université Nationale du Zaïre),
Eliane Pradelles de la Tour (C.N.R.S.) ;

Régine Thomas (Ministère des Relations Extérieures),
Jacqueline Thomas (C.N.R.S.),
Evelyné Cazenavé, Responsable de la Cinémathèque du Ministère des Relations Extérieures.

UNE ACTIVITE INTERDISCIPLINAIRE POUR LES 10-18 ANS autour des Ritals de Cavanna (1)



CONTEXTE D'ELABORATION ET D'UTILISATION DU DOSSIER

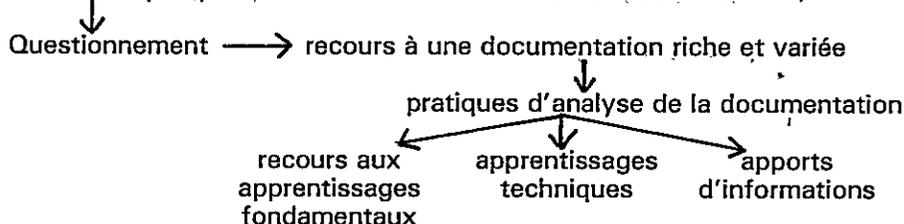
Nous nous situons dans le cadre de l'**Ecole française** telle qu'elle se présente aujourd'hui, avec ses contraintes institutionnelles et pédagogiques, et non dans le cadre d'une école idéale (ou même bénéficiant simplement de conditions expérimentales particulières).

Il s'agit de prendre en compte le fait que son public recouvre une grande diversité, aussi bien ethnique que sociale et culturelle.

Dans ce contexte, notre objectif central est la **réussite** scolaire de **tous** les enfants, condition incontournable d'une bonne insertion sociale et professionnelle.

Afin de ne pas s'en tenir aux simples pratiques d'animation et de donner à l'école un véritable rôle de formation, il nous semble que la pratique interdisciplinaire autour d'une problématique peut être riche d'enseignement :

Problématique (par l'intermédiaire d'un «document déclencheur»)



PRESENTATION DU DOSSIER

Problématique : Etude de l'immigration et de ses rapports avec le monde du travail, dans une période de crise économique.

Document déclencheur : Un chapitre des *Ritals* de Cavanna : *l'Arabe*.

Documentation : Elle s'articule autour de trois grands chapitres :

- Le livre et son auteur : l'objet livre, le texte, l'auteur.

(1) Annexe à l'article de S. Boulot et D. Fradet pp. 63-68.

- L'immigration : aspects économiques, aspects démographiques, les enfants étrangers et l'école française, hier et aujourd'hui.
- Anthologie textuelle et iconographique.

L'ensemble du dossier est dominé par l'activité lecture. A travers chacun des documents, il suggère des stratégies de lectures différenciées qui doivent développer et enrichir les capacités d'accès à l'écrit des élèves.

Cependant, le dossier lui-même est résolument interdisciplinaire en ce sens qu'il rassemble des documents et exercices qui impliquent un recours obligé à différentes disciplines : français, italien, histoire, géographie, économie, mathématiques, arts plastiques, musique.

Public concerné : élèves du cycle moyen de l'école élémentaire, élèves des collèges et des lycées, élèves de l'enseignement technique, étudiants, adultes (formation permanente...).

Pour tous les publics scolaires, les activités du dossier trouvent parfaitement leur place dans les lieux privilégiés de l'interdisciplinarité : les Projets d'actions éducatives (P.A.E.).

Rappelons que les P.A.E. ont pour objectifs essentiels :

- de combattre les inégalités qui se développent au détriment des jeunes dont l'environnement éducatif serait insuffisant ;
- d'aider le travail d'équipe entre les enseignants et entre tous ceux qui, dans le cadre ou à l'extérieur des établissements, peuvent participer à l'activité éducative ;
- de faciliter le développement de la pédagogie de projet.

Pour les adultes, selon leurs motivations et leurs besoins, le dossier représentera soit une source d'information et de réflexion, soit un support pour des activités disciplinaires (français, mathématiques).

Composition du dossier :

Il comprend : Un cahier-livre qui est à la fois :

- un recueil de documents qu'il convient d'actualiser au fil des événements, - à ce quoi invitent les pages blanches.

Les documents sont :

- . soit des reproductions de documents officiels, données statistiques de différents ministères : Affaires sociales et de la Solidarité nationale, Intérieur et Décentralisation, Education nationale...

- . soit des reproductions d'informations médiatisées : articles de presse, dessins satiriques, photographies...

- un cahier d'exercices de découverte, d'approche des concepts et d'auto-évaluation. L'ensemble des exercices a essentiellement pour objectif de faciliter l'accès au sens des documents proposés. Ces exercices pourront être exécutés individuellement ou par groupes selon les démarches choisies par l'enseignant.

Un livret pédagogique conçu comme :

- un outil d'information : il comprend des informations complétant celles du cahier-livre et permettant de mieux situer les documents étudiés ;
- un outil d'évaluation : elle peut se faire à partir des objectifs opérationnels contenus dans les différentes parties du livret ;
- un guide : les démarches proposées, bien que très souples, peuvent permettre un parcours jalonné de l'ensemble du dossier.

Pour l'enseignant, cahier-livre et livret pédagogique sont indissociables pour la mise en œuvre des objectifs assignés à l'activité.

Extraits du dossier :

Extrait du cahier-livre *Autour de... Les Ritals de Cavanna*
S. Boulot & D. Fradet, CREDIF, DIDIER.



Avec les mineurs du Nord

Comment des hommes, en 1983, peuvent-ils travailler dans des conditions aussi dures pendant des heures d'affilée ? L'habitude ? Peut-être. Peut-on réellement s'accoutumer à patauger dans cette boue noirâtre, sale, la bouche, les yeux, le nez encrassée de poussière, à relever à la pelle, des heures durant, le corps à demi enfoncé dans les cailloux, des mètres cubes de déchets de houille ? La résignation ? Sans doute. Ce n'est pas un hasard si, dans le Nord, 47 % du personnel du fond, et les trois quart des ouvriers réellement employés au front de taille, sont des Marocains, recrutés comme du bétail il y a dix ou quinze ans par un chasseur de têtes qui, passant dans les villages avec l'appui des «caïds» locaux, ne laissait guère le choix aux hommes auxquels, après examen médical, on tamponnait l'épaule d'un cachet «*bon pour le service*».

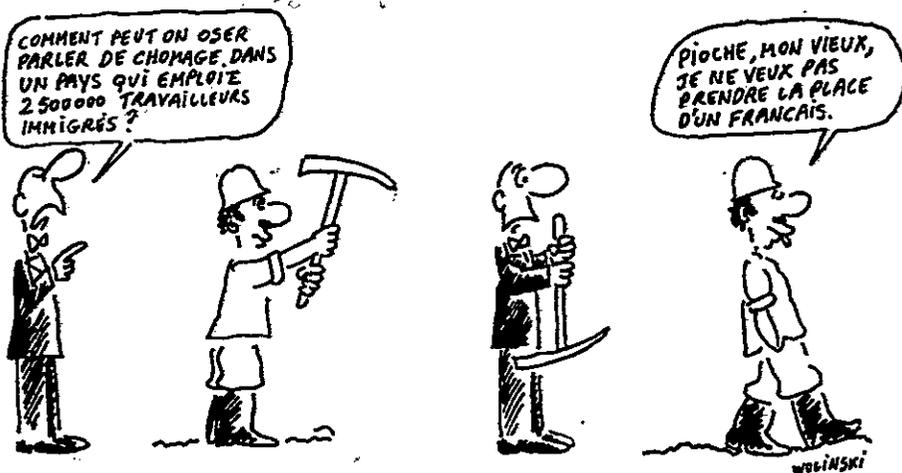
Reste la mythologie de la mine : camaraderie, solidarité, virilité, exaltation provoquée par un travail dangereux où tous, ingénieurs, porions, mineurs, sont dans le même bain et contraints de se serrer les coudes. Elle a beaucoup joué.

En est-il de même pour les plus jeunes ? C'est moins sûr. En 1974, les Houillères du bassin Nord-Pas-de-Calais ont embauché. Un an plus tard, les deux tiers des recrues avaient quitté la mine. (...)

La silicose, triste spécialité du Nord-Pas-de-Calais apparue avec la mécanisation entre les deux guerres, et qui a connu son apogée dans les années 50 et 60 : 14 582 morts de 1958 à 1977, soit 700 par an en

moyenne ; 1 004 au cours de la seule année 1969, presque autant que la fameuse catastrophe de Courrière, en 1906, qui a marqué l'histoire du bassin. La silicose, mauvaise conscience des ingénieurs — «l'objectif officiel, pour le taux d'empoussiérage réglementaire, est de réduire à 10 % le nombre de silicosés après trente ans de fond», marmonne, embarrassé, un jeune cadre, — hantise des ouvriers du fond et de leurs familles. La silicose, la première et la seule réponse de Mohamed, trente-cinq ans, interrogé sur son avenir en cas de fermeture des puits. «Repartir au Maroc ? Même avec une prime ? Pour quoi faire ? J'ai quinze ans de fond, j'ai 90 % de chances d'avoir la silicose. Et, là-bas, pas de pension, pas de traitement médical. C'est la mort à coup sûr».

Véronique MAURUS
Le Monde, 16 novembre 1983



Wollinski : *L'Humanité*, 18 juin 1977.

GUIDE DE LECTURE...

1. Dans quelles conditions travaillent les mineurs ?
2. Comment peuvent-ils accepter de travailler dans des conditions aussi dures ?
 (Quelles sont les trois hypothèses que formule la journaliste?)
3. Pourquoi les jeunes refusent-ils aujourd'hui le métier de mineur ?
4. Pour quelles raisons Mohamed, en cas de fermeture des puits, ne retournerait-il pas au Maroc ?

2 Rôle économique des étrangers en France

Objectifs

. Analyser des documents économiques :

- comprendre un texte d'économiste ;
- savoir analyser des dessins humoristiques et en dégager la portée politique ;
- comprendre un article de presse ;
- savoir lire un ensemble de données chiffrées ;
- savoir les traduire par un graphique ;
- savoir lire une carte.

. Dégager les informations contenues dans les documents économiques afin d'argumenter face aux « idées reçues » :

- savoir donner les causes principales de l'émigration ;
- savoir montrer les avantages économiques de la main-d'œuvre étrangère pour un pays d'immigration ;
- savoir analyser les conditions de travail des immigrés ;
- savoir expliquer ce qu'est un salaire (salaire direct et indirect) ;
- savoir expliquer les coûts sociaux de l'immigration.

Supports

Cahier-livre pp. 64 à 66.

. Textes :

- «L'immigration, un facteur de pression à la baisse sur le prix de la force de travail», R.E. Verhaeren (pp. 64-65).
- «Avec les mineurs du Nord», V. Maurus (p. 66).
- «Ces immigrés qui font faire des économies à la Sécurité sociale», article du *Progrès* (p. 67).

. Dessins satiriques ;

- Konk (p. 65).
- Wolinski (p. 66).

. **Tableaux** : Allocations familiales (p. 67) - Qualification des salariés (p. 68).

. **Carte** : Salariés étrangers (p. 70).

. **Graphique** : Qualification des salariés (p. 69).

CONSEIL DE L'EUROPE : DEUX ATELIERS, DEUX STYLES

Dans le cadre du projet n° 12, le Conseil de l'Europe organise une série d'ateliers sur l'enseignement des langues.

L'atelier n° 1, consacré aux *aspects socio-culturels d'un enseignement du français langue étrangère aux fins de communication, en milieu scolaire*, s'est tenu au C.I.E.P. de Sèvres du 4 au 11 mars 1985, et réunissait une quarantaine de professeurs français et étrangers.

Le choix du sujet témoignait d'un souci louable de réintroduire dans l'enseignement du français une dimension culturelle qu'une interprétation sans doute trop littérale des théories communicatives avait parfois écartée.

On a pu regretter toutefois le caractère un peu trop académique des interventions « magistrales » demandées aux animateurs - dont les propos auraient été mieux reçus s'ils avaient été présentés dans le cadre de débats ou de tables rondes. Fort heureusement les séances d'atelier ont permis des échanges fructueux et détendus.

Quelques moments forts :

- L'exposé extrêmement clair de David Wilkins, qui a fait le point sur les approches communicatives, dont il a montré avec beaucoup de rigueur et de mesure les avantages... et aussi les limites. Propos rassurants, quand on sait qu'ils émanent d'un des *pères* du communicatif...
- Intéressants aussi les témoignages de plusieurs professeurs, qui nous ont dit quelle part ils faisaient au culturel dans leur enseignement.
- Et comme bouquet final, l'évaluation du stage, où certains participants - acteurs d'occasion - ont fait une caricature (qui aurait pu être féroce, mais qui est restée gentille) de quelques moments de cette semaine. L'apparition de Monsieur Debyser en bleu de travail ouvert sur le plus prolétaire des tricots de corps laissera d'ailleurs à tous un souvenir inoubliable...

L'atelier n° 3 (*Teaching of foreign languages for communicative purposes at school level (age 10-14) : classroom strategies and evaluation*), qui s'est tenu à Lisbonne du 18 au 23 mars 1985, était, lui, placé sous le signe de la non-directivité.

Non-directivité qui, contrairement à ce qui se passe parfois, ne servait pas d'alibi à l'incompétence. L'équipe d'animateurs a en effet mené l'ensemble des travaux avec une efficacité aussi réelle que discrète.

Saluons au passage les interventions de John Clark, de Michael Legutke, de François Weiss, qui ont su nous montrer les présupposés théoriques de leurs approches tout en mettant au premier plan le concret et le pratique...

Anne Monnerie-Goarin

NOUVELLES ASSOCIATIONS

- On annonce la fondation récente d'**ARIC**, une association interdisciplinaire et internationale qui a pour but d'encourager la recherche interculturelle et de faciliter l'échange d'informations dans ce domaine.

Les approches interculturelles dans les sciences humaines se développent depuis quelque temps dans la sphère francophone, et de nombreux chercheurs ressentent le besoin d'une coordination et d'un échange d'informations en français. **ARIC** n'est donc pas là pour concurrencer les associations similaires qui travaillent en anglais ou dans d'autres langues, mais bien pour faire passer l'information à travers les barrières linguistiques.

ARIC publiera un **bulletin de liaison** qui comprendra des renseignements sur les réunions scientifiques, les publications récentes, des bibliographies thématiques, des recherches en cours, etc. **ARIC** organisera de temps en temps des **colloques**, le premier étant prévu pour les 13, 14 et 15 mars 1986, au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.

ARIC intéressera tous les chercheurs dans le domaine interculturel, qu'ils se réclament de l'anthropologie culturelle, de la psychologie, de l'éducation, de la sociologie, de la géographie humaine ou encore d'une autre science humaine, de même que les praticiens et tous ceux qui recherchent une meilleure articulation entre la théorie et la pratique.

Pour de plus amples renseignements écrire à :
Association pour la recherche interculturelle (ARIC),
Institut de Psychologie, Université de Fribourg
14, rue Saint-Michel — CH - 1700 FRIBOURG Suisse

- Une nouvelle association vient de se créer dans l'Enseignement Supérieur, l'**A.D.M.E.S.** (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur). Elle vise à contribuer à l'étude et au développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur. Ouverte à tous les enseignants du supérieur (Ecoles, Uni-

versités, Ecoles Normales, Formation Initiale et Formation Continue), elle veut devenir un lieu de réflexion sur les méthodes et d'échanges sur les pratiques de formation. Elle se situe délibérément dans une perspective internationale puisqu'elle est déjà, en France, le correspondant de l'**A.I.P.U.** (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) ce qui lui donne accès en ce domaine au réseau du monde francophone. Plusieurs ateliers (coopération internationale, technologie éducative, échanges interculturels) fonctionnent d'ores et déjà. Au programme signalons notamment :

- L'Assemblée générale de l'Association
(28-29 novembre 1985, Paris)

- Un colloque sur le thème *Autonomie et formation dans l'Enseignement Supérieur* (mai 1986 - Grenoble)

- Un colloque international (A.I.P.U.) en 197.

Pour tous renseignements, s'adresser à :

A.D.M.E.S. - UNIVERSITE PARIS-NORD

Avenue Jean-Baptiste Clément — 93430 VILLETANEUSE

TABLE RONDE SUR LES NAQSHABANDIS (C.I.E.P. de Sèvres, mai 1985)

A l'initiative du Centre national de la recherche scientifique, de l'Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, de la Fondation nationale des Sciences politiques et de la Maison des Sciences de l'Homme, une table ronde a réuni, pour la première fois dans l'histoire des études islamiques, quatre-vingts personnes sur l'un des ordres mystiques musulmans les plus récents, les Naqshbandis. Fondé au XIII^e siècle de notre ère en Asie centrale parmi les Turcs iranisés, cet ordre (ou confrérie soufie) doit son nom au grand maître Baha'al-Din Naqshband (1318-1389) dont le tombeau, dans l'Asie centrale soviétique actuelle, près de Bokhara, est un grand centre de pèlerinage.

Trente-deux savants, venus du monde entier ont présenté des communications traitant de l'histoire et de la doctrine de l'ordre, puis de sa diffusion et de ses divers rôles dans les pays où il s'est implanté. Des documents audio-visuels ont illustré la présence de l'ordre en Yougoslavie, en Turquie et dans l'Asie centrale soviétique. Le compte rendu de la rencontre fera l'objet d'une publication.

Pour tout complément d'information, s'adresser à :

M. Alexandre POPOVIC, C.N.R.S.,

Administration déléguée pour la 1ère circonscription

27, rue Paul Bert — 94204 IVRY Cédex

VIVE L'ECOLE !

Du 28 mai au 1^{er} juin 1985, l'Académie de Versailles accueillait le train forum **Vive l'Ecole !**

Parmi les nombreuses manifestations organisées au cours de cette Semaine de l'Éducation, on signale la table ronde «EXPORTATION ET FORMATIONS», qui s'est tenue le 29 mai au C.I.E.P. de Sèvres, sous la présidence de M. Pierre Laderrière, Secrétaire général du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'O.C.D.E. A l'issue de cette rencontre entre responsables d'entreprises exportatrices et représentants du système éducatif (inspecteurs généraux, cadres administratifs, chefs d'établissements scolaires assurant des formations liées aux échanges internationaux), une convention de jumelage a été signée entre M. Christian Beullac, Président de la Société EUREQUIP et M. Paul Regnard, Proviseur du Lycée de Sèvres, en présence de M. André Casadevall, Recteur de l'Académie de Versailles et de Madame Jeannine Feneuille, Directeur du C.I.E.P. de Sèvres.

L'INTERCULTUREL EN EDUCATION ET EN SCIENCES SOCIALES

L'Université de Toulouse-Le Mirail (Centre de promotion de la recherche scientifique) et la Fédération des œuvres laïques, en liaison avec l'Équipe des recherches et d'études des situations interculturelles (E.R.E.S.I.) de l'Université de Toulouse, ont organisé dans cette ville, du 18 au 21 juin 1985 un colloque portant sur *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*.

Les intentions des organisateurs étaient d'inscrire le colloque dans la perspective de l'évolution de la société : sans mettre en question la nécessité de normes nationales communes et d'un langage commun, la société doit devenir capable de prendre en compte ses minorités, la diversité étant alors perçue comme une source d'enrichissement mutuel.

Le colloque se proposait donc d'étudier les problèmes liés aux inter-pénétrations de cultures, non pas en termes passionnels - encore que ceux-ci n'aient pas manqué au cours des débats -, mais en faisant appel aux ressources des sciences humaines, dans une perspective d'interpluridisciplinarité. Intervenants et participants, venus très nombreux aussi bien de France que de l'étranger, ont donc pendant quatre jours confronté expériences, recherches et pratique, pendant les séances plénières et les travaux des ateliers : anthropologues, psychiatres, psychologues, enseignants, formateurs, créateurs artistiques, pédiatres, sociologues, animateurs socio-culturels, ethnologues ont proposé des approches et des

outils très divers - et c'est là, sans aucun doute, l'une des réussites de ce colloque - pour cerner la problématique de l'interculturel.

Le plus facile ne fut pas de s'entendre sur des définitions, selon les cas, de l'*interculturalité*, du *multiculturalisme*, des *études interculturelles*, de la *communication interculturelle*, voire de l'*approche transculturelle* ou *cross-culturelle*... Autant de flottements qui traduisaient des ambiguïtés non pas seulement au niveau sémantique ou terminologique. Sans vouloir entrer dans ce débat ardu, on peut retenir que le champ des études interculturelles ne saurait se réduire à l'étude de la circulation des peuples et des idées qui sont l'objet traditionnellement des travaux de l'ethnologie ; l'interculturel comprend plus généralement l'étude interdisciplinaire des relations entre identités culturelles, le mot *culture* étant entendu au sens large comme l'ensemble des traits caractérisant une collectivité, un groupe, celui-ci pouvant être ethnique, régional, ou même national.

Chercheurs en sciences de l'éducation et enseignants étant venus nombreux au colloque, on ne manqua pas de s'interroger longuement sur les perspectives - et les difficultés - d'une éducation interculturelle, rendue d'autant plus nécessaire par la présence aujourd'hui d'une population scolaire pluri-ethnique et non francophone dans les établissements français d'enseignement.

L'on regretta à plusieurs reprises au cours de ce colloque que les études «interculturelles» en sciences sociales ne connaissent pas, en France, le même développement qu'aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne. Le colloque de Toulouse, faisant suite à la création en 1984 de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) va, sans doute, marquer un net progrès dans les pays francophones.

Les actes de ce colloque seront publiés. Ecrire au Centre de promotion de la recherche scientifique, Université de Toulouse-Le Mirail, 109 bis rue Vauquelin — 31058 TOULOUSE Cédex.

Dominique Hoyet

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 100 F - membres bienfaiteurs : 200 F) aux «Amis de Sèvres», 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istikial Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jeannine FENEUILLE, Inspecteur général - Directeur de la publication
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. (1) 45.34.75.27