

essais

collection CREDIF dirigée par Françoise LAPEYRE

*Revue
201*

Représentations de l'étranger et didactique des langues

Geneviève ZARATE

 **Didier**

PRÉFACE

Geneviève Zarate est devenue aujourd'hui la référence française en matière d'enseignement des civilisations (ou des compétences culturelles) étrangères dans les classes de langues. Ses prises de position, depuis dix ans, ont marqué autant de distinctions neuves, de pistes inexplorées, de modes d'interrogation inédits. Elle a eu, la première, le courage de travailler effectivement et systématiquement en contexte international, variant ainsi les points de vue, les angles, et débusquant quelques évidences discutables sur lesquelles nous nous étions appuyés sans le savoir.

Or, ce nouveau livre, tout en prolongeant les œuvres antérieures de l'auteur, renouvelle complètement les manières de concevoir l'enseignement de civilisation en affrontant celui-ci de manière résolument conceptuelle. L'entrée de la géopolitique éducative dans la réflexion pédagogique constitue ainsi une première dans la mesure où, jusqu'ici, les deux "terrains" restaient étrangement séparés dans les pratiques comme dans la formation. De même, la prise en compte des représentations de l'étranger, avec un accent mis sur les questions de méthode, me paraît susceptible de construire un objet neuf, échappant à la tentation universalisante et libérant l'autonomie de l'enseignant.

On peut remarquer, notamment, le soin qu'apporte Geneviève Zarate dans l'analyse des "effets d'éloignement et de proximité dans la perception de l'étranger". Il est de nature à transformer profondément les perspectives d'un enseignement de civilisation, son horizon et, du coup, ses objectifs et ses démarches. Le développement planétaire des médias, dont l'une des conséquences majeures est d'installer une "proximité du lointain", constitue à cet égard un enjeu capital que nul ne peut plus contourner.

Mais, ce qui me paraît le plus exemplaire dans l'ouvrage qu'on va lire, c'est l'attention portée aux problèmes d'évaluation qui, pour la première fois, sont considérés autrement que sous la forme réductrice de la notation ou de la docimologie. On connaît la rengaine selon laquelle les linguistes appellent à pratiquer l'évaluation "au sens de Labov" mais en se gardant bien de signaler comment, à partir de cette affirmation tout-venant, il est possible de mener une action pédagogique ici et maintenant. Geneviève Zarate commence par le commencement en montrant pas à pas quelques-uns des éléments qui entrent en jeu, en amont de l'acte d'enseignement lui-même, et auxquels le professeur doit prêter la plus extrême attention dans la préparation de ses cours et dans l'utilisation qu'il fait des outils pédagogiques disponibles.

*À J.-M. et C. A. pour qu'ils arpentent le monde
avec gourmandise et clairvoyance.*

A chacun des trois grands pas qu'elle nous aide à franchir, l'auteur prend un soin méticuleux à articuler le conceptuel et le pragmatique, le réflexif et le passage à l'acte, le travail du chercheur et celui de l'enseignant. Exemples prêtant à interrogations, textes de suggestion, documents à multilectures, scandent l'ouvrage et permettent au lecteur de se situer, de se définir une position, bref d'objectiver sans renoncer à sa propre situation. Tenir ainsi les deux bouts de la chaîne, c'est ce dont nous rêvons tous, didacticiens, et Geneviève Zarate nous ouvre le chemin.

L'audience internationale de l'auteur, matérialisée en ce moment même par le rôle que joue Geneviève Zarate comme responsable d'un projet multi-pays *Lingua* et par ses contributions au Conseil de l'Europe, va se trouver encore raffermie par ce nouveau livre, radicalement neuf et résultat d'années de travail minutieux, lent, invisible. Œuvre de chercheur au sens le meilleur du terme, c'est-à-dire œuvre "abstraite-concrète" comme l'indiquait Bachelard de tout travail pédagogique qui mérite ce nom. Œuvre polyphonique aussi, pleine de perspectives seulement entrouvertes, celles qui restent à explorer comme celles qui jaillissent du travail même de la recherche.

Un document n'entretient pas a priori une relation unique avec un seul objectif écrit Geneviève Zarate. Phrase-clef d'une pédagogie dynamique et souple, dans laquelle l'enseignant a à opérer des choix réfléchis, avant la classe, aussi bien que des choix instantanés au cœur même de l'action. Phrase qui ouvre toute sa place au praticien qui, confronté à de multiples contraintes (institutionnelles, programmatiques, temporelles, etc.) se voit ménager une zone de liberté, de personnalisation, et, disons-le, de subjectivité.

L'enseignement de civilisation n'est pas un enseignement pour la connaissance, mais, en didactique des langues, un enseignement pour la communication, c'est-à-dire pour l'usage effectif, par l'apprenant, de ce qu'il a appris, de ce qu'il s'est approprié. En se promenant dans "le jardin aux sentiers qui bifurquent" que nous a dessiné Geneviève Zarate, nous avons, chacun d'entre nous, la possibilité de tracer un chemin qui soit le nôtre. C'est un livre de responsabilité qui nous est ainsi offert. À nous de le mériter.

Louis PORCHER,
Professeur à la Sorbonne Nouvelle
le 1^{er} juin 1993

SOMMAIRE

POINTS DE VUE	p. 9
CLASSE DE LANGUE ET GÉOPOLITIQUE ÉDUCATIVE	p. 11
Les procédés de valorisation de la culture locale dans la classe de langues vivantes	p. 12
Contextes d'enseignement des langues vivantes et enjeux politiques	p. 18
Valorisation de la culture étrangère et identité nationale	p. 20
LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉTRANGER	p. 27
Les limites de la description universalisante	p. 27
Objectivité, subjectivité et description scolaire	p. 28
Les représentations de l'étranger : questions de méthode	p. 30
Les effets d'éloignement et de proximité dans la perception de l'étranger	p. 31
En quoi la notion de représentation peut-elle améliorer la description scolaire ?	p. 36
La prise en compte explicite des représentations dans la description scolaire	p. 41
ÉVALUER LA QUALITÉ DESCRIPTIVE DES OUTILS SCOLAIRES	p. 45
Les contraintes éditoriales dans la conception des manuels : ouvrages universalistes, ouvrages à diffusion nationale	p. 45
Évaluer la qualité informative	p. 50
Évaluer la pertinence sociologique	p. 58
Évaluer le statut de l'étranger	p. 65
L'enseignant de langue vivante comme acteur social	p. 70

OBJECTIVER LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉTRANGER : DÉMARCHES ET OBJECTIFS

p. 72

Principes généraux pour la détermination d'objectifs

p. 72

Le diagnostic des représentations initiales

p. 75

Apprendre à repérer les effets de la stéréotypie et à en analyser le fonctionnement

p. 79

Apprendre à relire la relation au réel

p. 88

CHOISIR DES DOCUMENTS

p. 100

Savoir disposer de l'illusion réaliste

p. 100

Savoir sélectionner des documents

p. 103

Savoir utiliser l'intérêt sociologique des documents

p. 118

CONTREPOINTS

p. 124

BIBLIOGRAPHIE

p. 125

INDEX

p. 127

TABLE DES ENCADRÉS

p. 128

Cet ouvrage est publié avec la contribution de la Commission des Communautés Européennes - Bureau LINGUA (PCE n° 92-01/0496/F - 1B)

Nous avons recherché en vain les éditeurs ou les ayants droit de certains textes ou illustrations reproduits dans ce livre. Leurs droits sont réservés au CREDIF.

POINTS DE VUE

Traditionnellement, la classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre. Si, concernant le premier point, les recherches menées ces vingt dernières années sont perceptibles dans la conception des manuels scolaires, les modifications de perspective sont beaucoup moins évidentes concernant le second. Un jeune enseignant a peu de chances d'enseigner une langue étrangère comme il l'a lui-même apprise, par contre il n'a pas d'alternative immédiate et claire pour éviter la reproduction des modèles qui ont été utilisés, pendant sa propre scolarisation, pour la découverte de la culture qu'il enseigne.

L'importance accordée à l'évolution des supports technologiques dans les outils d'enseignement ne doit pas faire oublier le poids, toujours déterminant, du factuel, de l'organisation des connaissances scolaires en thèmes qui induisent une relation à la culture étrangère construite sur l'évidence. Pour expliquer les raisons de cette inertie méthodologique, nous évoquerons les contraintes nationales et éditoriales. Mais avant tout, un premier constat s'impose : la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais personnellement confrontés. S'y mesurer brièvement, sous forme de séjours auto-financés ou de bourses accordées par un gouvernement ou une fondation mécène, est déjà un privilège. On ne peut que souligner cet acte de foi qui engage un investissement affectif et un choix professionnel durables, et qui fonde une relation parfois irréfléchie, mais toujours forte, à cet ailleurs imaginé, alors que l'institution éducative ne reconnaît qu'indirectement les acquis de l'expérience culturelle à travers la performance linguistique de l'enseignant. Rare sont les systèmes éducatifs qui reconnaissent, dans la formation initiale des enseignants, le rôle du séjour dans le pays dont ils enseignent la langue. Cette expérience, quand elle a lieu, intervient généralement plus tard, au titre de la formation continue.

Ce sont d'abord ces raisons structurelles qui expliquent que la relation à l'autre, telle qu'elle est présentée à l'élève, soit construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, qui induit la crainte du différent. Mais des facteurs externes aux systèmes éducatifs exercent leur pression pour inviter à une autre définition de l'efficacité scolaire. L'internationalisation des économies nationales, l'accès aux médias étrangers facilité par les antennes paraboliques et le câble, la démocratisation du transport aérien font que le séjour à l'étranger devient un projet (qu'il n'est

pas toujours possible de réaliser, certes) ou un pré-requis sur le marché de l'emploi. L'étranger acquiert ainsi un degré de réalité supplémentaire.

Alors que se multiplient les structures touristiques ou éducatives disposées à monnayer une relation euphémisée ou conquérante, et finalement ordinaire de la différence culturelle, une école qui a le souci de proposer une alternative aux dérives commerciales de l'exotisme, a un rôle à jouer. C'est dans cet esprit que nous proposons aux enseignants de langues vivantes et maternelle la notion de *représentation de l'étranger* qui, engageant une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée, invite à problématiser l'évidence.

CLASSE DE LANGUE ET GÉOPOLITIQUE ÉDUCATIVE

La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée, les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée. C'est à ce titre que l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. De ce fait, il partage avec d'autres professions des propriétés communes : il met en œuvre des transferts de technologie éducative, lorsqu'il contribue à l'importation ou à l'exportation de méthodologies et de produits éditoriaux conçus hors de son pays. Dans une logique commerciale, il se soucie de la valorisation de la langue et la culture qu'il enseigne pour ne pas manquer de "clients". Par ailleurs, comme le diplomate, il doit assurer le rayonnement du (des) pays dont il est implicitement institué le "représentant".

La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable. Il est donc ici posé par hypothèse que la relation entre langue et culture étrangères dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire. Ce sont ces règles que nous cherchons à mettre à jour et qui caractérisent ce que nous appellerons désormais la *description scolaire*. Dans ce chapitre, la description scolaire est toujours appréhendée comme l'expression d'une entité nationale et se trouve impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'élève. Nous voudrions montrer comment les rapports de force entre nations interviennent dans la classe de langue.

Dans les cas où le système éducatif vise à l'assimilation des principes de l'appartenance nationale, l'enseignant de langue étrangère occupe une position paradoxale. Tel un cheval de Troie, il doit promouvoir l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères alors que le système dans lequel il travaille est orienté vers la promotion de l'identité nationale locale.

MÉMOIRE ET REPRÉSENTATIONS INCORPORÉES

"Les fêtes de Noël 1951 auront été marquées, en France, par une polémique à laquelle la presse et l'opinion semblent s'être montrées fort sensibles et qui a introduit dans l'atmosphère joyeuse habituelle à cette époque de l'année une note d'aigreur inusitée. Depuis plusieurs mois déjà, les autorités ecclésiastiques, par la bouche de certains prélats, avaient exprimé leur désapprobation de l'importance croissante accordée par les familles et les commerçants au personnage du Père Noël. Elles dénonçaient une "paganisation" inquiétante de la Fête de la Nativité, détournant l'esprit public du sens proprement chrétien de cette commémoration, au profit d'un mythe sans valeur religieuse. Ces attaques se sont développées à la veille de Noël ; avec plus de discrétion sans doute, mais autant de fermeté, l'Eglise protestante a joint sa voix à celle de l'Eglise catholique. Déjà des lettres de lecteurs et des articles apparaissaient dans les journaux et témoignaient dans des sens divers mais généralement hostiles à la position ecclésiastique, de l'intérêt éveillé par cette affaire. Enfin, le point culminant fut atteint le 24 décembre, à l'occasion d'une manifestation dont le correspondant du journal France Soir a rendu compte en ces termes :

DEVANT LES ENFANTS DES PATRONAGES LE PÈRE NOËL A ÉTÉ BRÛLÉ SUR LE PARVIS DE LA CATHÉDRALE DE DIJON

[...] Depuis trois ans environ, c'est-à-dire depuis que l'activité économique est redevenue à peu près normale, la célébration de Noël a pris en France une ampleur inconnue avant guerre. Il est certain que ce développement, tant par son importance matérielle que par les formes sous lesquelles il s'est produit, est un résultat direct de l'influence et du prestige des États-Unis d'Amérique. Ainsi, on a vu simultanément apparaître les grands sapins dressés aux carrefours ou sur les artères principales, illuminés la nuit ; les papiers d'emballage historiés pour cadeaux de Noël ; les cartes de vœux à vignettes, avec l'usage de les exposer pendant la semaine fatidique sur la cheminée du récipiendaire ; les quêtes de l'Armée du Salut suspendant ses chaudrons en guise de sébiles sur les places et dans les rues ; enfin les personnages déguisés en Père Noël pour recevoir les suppliques des enfants dans les grands magasins. Tous ces usages qui paraissent, il y a quelques années encore, puérils et baroques au Français visitant les États-Unis, et comme l'un des signes les plus évidents de l'incompatibilité foncière entre les deux mentalités, se sont implantés et acclimatés en France avec une aisance et une généralité qui sont une leçon à méditer pour l'historien des civilisations."

C. Lévi-Strauss, "Le Père Noël supplicié", in *Les Temps Modernes*, mars 1952, pp. 1 572-1 576. Paris : Les Temps Modernes.

C'est à partir d'un conflit de représentations que débute le document, avec la description de ses enjeux (la transformation ou le maintien des pratiques

culturelles associées à un rite religieux ; l'apparition de rites païens dans une tradition catholique ; l'importation de pratiques culturelles étrangères - anglo-saxonnes en particulier - en France) et de ses acteurs (les hiérarchies catholique et protestante, solidaires en France, en opposition avec les intérêts protestants américains et les médias français de l'époque, hérauts du progrès). L'influence des États-Unis en France et en Europe occidentale après la Seconde Guerre Mondiale conduit à un processus d'acculturation, visible dès 1951 et durable, puisque, cinquante ans après, ces pratiques culturelles sont toujours observables. Qui, à la fin du vingtième siècle, a encore à l'esprit les principes qui structuraient les schémas d'opposition de cette époque là ? L'historicité permet de révéler aux contemporains les phénomènes d'amnésie, de retrouver le sens inconsciemment incorporé, cette mémoire qui construit l'évidence de nos pratiques quotidiennes.

La prise en compte explicite des représentations dans la description scolaire

Si le travail sur les représentations de l'étranger a toujours été un enjeu implicite dans la classe de langue, notre propos est de montrer en quoi sa prise en compte explicite transforme et améliore les conditions de la description scolaire et constitue un modèle descriptif de meilleure qualité.

Dans un modèle que nous appellerons désormais traditionnel, la description des pratiques culturelles étrangères est présentée comme un déjà-là, forme absolue de la connaissance, indépendante des conditions de production, parfois intemporelle, faute d'être contextualisée avec rigueur. *La description traditionnelle privilégie la monographie et le recours au discours de l'expert.* En effet, la monographie se donne pour ambition de faire le point sur un sujet donné, de mettre à plat l'essentiel, mais les opérations constitutives de cette mise en ordre des connaissances sont le plus souvent exclues de la description elle-même. La bibliographie, qui ne fait d'ailleurs pas toujours systématiquement partie des règles d'écriture du manuel scolaire, n'en est que la face discrètement émergée. Introduire explicitement les représentations dans la description scolaire, c'est s'approprier ce questionnement des ethnologues Jeanne Favret-Saada et José Contreras : "On ne connaît en général du travail ethnographique que son aboutissement : le mémoire savant. Mais, sur le terrain, comment un chercheur s'y prend-il pour cerner son objet d'étude, choisir les "bons" informateurs, distinguer ce qui vaut d'être noté dans une rencontre avec un "indigène" ? Comment d'innombrables rencontres - parfois de pur hasard - avec des êtres humains singuliers, agités de passions diverses, se transmutent-elles en l'analyse d'un système social ? Que s'est-il passé, jour après jour, entre le chercheur et les "indigènes" pour que le premier en

viennent à donner cette interprétation-là des seconds ?"¹⁵. Si l'on introduit le jeu des représentations dans la description scolaire, c'est le processus de construction des connaissances qui est posé en priorité et problématisé.

Ainsi la qualité descriptive des outils d'enseignement n'est pas directement corrélée aux informations produites sur la culture étrangère mais aux conditions sociales de leur production. Si le passage du discours magistral informatif aux textes dits authentiques a généralement été salué comme un progrès, cette transformation n'est pas radicale sur le plan de la qualité descriptive : le discours de l'expert natif garde sa légitimité. En effet, alors que la description traditionnelle s'en remet volontiers à l'analyse d'un *expert* sur le sujet abordé en lui donnant le dernier mot, on retiendra que l'idéalisation d'une compétence, la modélisation des pratiques culturelles, la délégation sans contre-partie du pouvoir descriptif ne sont pas immédiatement compatibles avec les démarches de questionnement sur la mise en ordre du savoir. La description de l'expert impose son schéma interprétatif et laisse l'élève non-natif sans voix : il ne peut que s'en remettre à une parole qui prend valeur d'oracle. S'agit-il donc d'exclure la parole de l'expert du système descriptif ici proposé ? Alors que nous plaçons pour une meilleure qualité descriptive, l'intention serait caricaturale.

La notion d'*informateur* semble utilement remplacer celle d'expert, si l'on veut mettre en place des démarches de construction des connaissances et non d'imposition de contenus préfabriqués. L'élève est en effet en position différente vis-à-vis de l'informateur et vis-à-vis de l'expert. Placé d'emblée dans une relation inégale de compétence avec l'expert, l'élève est privé de tout droit interprétatif, alors que l'expert, lui, se voit crédité d'une légitimité sans partage. La notion d'informateur est beaucoup plus stimulante parce qu'elle souligne davantage la relation organique entre l'information donnée, celui qui la donne et les intérêts que ce dernier a gagés sur cette information. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt d'une parole d'expertise mais de souligner à quelles conditions celle-ci peut être introduite dans une démarche d'interprétation : l'élève doit être en mesure d'évaluer la qualité scientifique d'un discours qui, sinon, lui serait proposé comme une parole d'autorité¹⁶.

¹⁵ Favret-Saada J., Contreras J., "Corps pour corps" in *Les Temps Modernes*. Paris Les Temps Modernes, p. 1 489.

¹⁶ Par "parole d'autorité" nous nous référons à la définition suivante : "Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un *marché*, caractérisé par une loi de formation des prix particulière : la valeur d'un discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits", in

Car l'expert, généralement autorité scientifique, est lui aussi parti prenante dans son espace professionnel. A l'instar de tout agent social, il dépend des règles particulières qui valent dans cet espace : règles de prestige, de rentabilité économique, solidarités et exclusions professionnelles, rapports de concurrence. Lorsque le décodage du discours dans la classe prend en compte ces dimensions de la production scientifique, la position de l'élève n'est plus la même, même si le document de base reste celui de la description traditionnelle : la parole de l'expert s'efface au profit de celle de l'informateur, engagé comme tout acteur social dans un espace hiérarchisé. Dans cette approche, l'élève apprend à évaluer la qualité descriptive des informations apportées, non pas en fonction d'une légitimité doublement importée et imposée, mais selon un dispositif d'interprétation qu'il doit apprendre à construire et à utiliser. Mais, alors que le discours de l'expert sert de référence dans la description traditionnelle, il devient d'un maniement beaucoup plus délicat dans la perspective que nous proposons. Non pas parce qu'un discours d'expertise est nécessairement plus savant ou plus technique qu'un témoignage ordinaire, mais parce que les effets d'imposition y sont particulièrement forts. L'élève doit avoir une compétence interprétative avancée pour pouvoir désamorcer les rapports de force qui sont induits à son désavantage.

Dans ce dernier modèle, la variation est un moteur descriptif. Alors que la description traditionnelle cherche à dessiner les contours des pratiques culturelles "moyennes", recourt dans ce cas au procédé du natif moyen et se donne un projet de simplification entendue comme uniformisation, voire neutralisation des différences intraculturelles, la prise en compte des représentations est solidaire d'une ouverture maximale à la variété des contextes culturels et sociaux. Dans ce cas, la compétence culturelle se définit en ces termes par la lecture des écarts significatifs et des lieux où ils prennent leur sens.¹⁷

Dans ce dispositif, l'éventail des représentations n'épargne aucun des acteurs du système interprétatif : le travail sur les représentations auto-produites du/des pays étudiés n'exclut en aucune façon celles qui circulent localement dans le pays de l'élève. Celles de l'élève lui-même, celles de son enseignant, sont aussi un objet scolaire. *Mesurer les effets induits par sa propre appartenance culturelle, inscrire l'identité des principaux acteurs scolaires - élèves et enseignants - dans la démarche d'enseignement, est un*

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard, 1982, pp. 60-61

¹⁷ Porcher L., "Remises en question", in *La Civilisation*. Paris : Clé International, 1986, p. 13.

objectif qui entre à part entière dans la formation en langue. On peut objecter que cette démarche, qui invite à expliciter les représentations de ces différents acteurs, introduit la subjectivité dans l'exercice scolaire et porte atteinte au non-respect des libertés individuelles dont l'école se définit quelquefois ostensiblement comme étant la gardienne. Mais le modèle traditionnel n'a-t-il pas davantage un profil interventionniste, imposant de façon implicite et efficace des représentations de l'étranger ? Par contre, la description diversifiée des représentations fonctionne sur la base d'une construction identitaire explicite et dialectique.

Le modèle descriptif traditionnel tient sa légitimité de son caractère monoculturel. Au contraire, un travail sur les représentations se met en place sur la base d'une relation au minimum bi-culturelle. Les formes de travail peuvent être encore diversifiées et s'ouvrir au-delà la relation bi-nationale. Des espaces de recherche encore insuffisamment explorés sont disponibles pour évaluer la pertinence de travaux introduisant des relations tri- ou multiculturelles. Ainsi les échanges linguistiques souvent conçus sur la base d'un bi-partenariat, au mieux d'une structure réciproque, peuvent-ils voir leur problématique modifiée quand ils s'élaborent sur une base triculturelle.¹⁸

Dans le champ scolaire, ces perspectives conduisent également à réaménager les relations entre disciplines. Dans le modèle traditionnel les cultures étrangères ne peuvent que s'opposer dans une relation de concurrence à l'intérieur d'un même système éducatif : l'enseignement de la culture anglaise n'a rien de commun avec celui de la culture allemande, etc. Par contre, ces enseignements sont solidaires s'ils sont traversés par une démarche identitaire commune, sinon semblable. Dès qu'une place est accordée à la réflexion sur le fonctionnement des représentations de l'étranger, les démarches de la classe de langue vivantes sont inévitablement concernées par la description que la culture nationale de l'élève donne d'elle-même dans la classe de langue maternelle.

¹⁸ Ces hypothèses de travail sont actuellement l'objet d'une recherche intitulée *Évaluation qualitative des échanges linguistiques dans la formation continue des enseignants*, financée par le Bureau LINGUA de la Communauté Européenne (projet de Coopération Européenne - Action 1b). Y participent : Isabel Baptista [Escola Superior de Educação de Lisboa. Département de Langues Étrangères] ; Michael Byram [University of Durham. School of Education] ; Albane Cain [Institut National de Recherche Pédagogique. Didactique des Disciplines. Unité Langues Vivantes] ; Iva Cintrat [École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud. CREDIF] ; Claire Kramsch [University of California at Berkeley. German Department] ; Carmen Mata Barreiro [Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras] ; Elizabeth Murphy-Lejeune [St-Patrick's College of Education. Dublin. French Department]. Coordinatrice Geneviève Zarate.

ÉVALUER LA QUALITÉ DESCRIPTIVE DES OUTILS SCOLAIRES

Les contraintes éditoriales dans la conception des manuels : ouvrages universalistes, ouvrages à diffusion nationale

L'auteur d'un manuel scolaire est-il le garant de la qualité descriptive de ce qu'il produit ? Dans la réalisation de son ouvrage, sa responsabilité est engagée pour une part moins importante qu'il n'y paraît. Un auteur de manuel scolaire n'est pas auteur au même titre qu'un romancier. Il n'est que l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement : responsable éditorial, concepteur graphique, maquettiste, personne chargée des recherches iconographiques¹ sont autant de partenaires que découvre l'auteur néophyte, souvent à sa grande surprise, et qui imposent la logique de leur profession, parfois aux dépens des intentions initiales de l'auteur. Ce n'est pas lui qui coordonne l'action de ces co-intervenants, tout au plus peut-il suggérer, proposer, selon la reconnaissance professionnelle que lui accorde son éditeur. La technicité des procédés d'impression et de fabrication des livres, la part du non-scriptural dans les manuels scolaires, l'importance de l'environnement iconographique et, plus largement, des documents, dans le manuel de langue ou de civilisation, sont croissantes : ceux qui y contribuent directement voient leur poids éditorial augmenter en conséquence. *Le ou les auteur(s) d'un manuel scolaire sont, au mieux, co-responsables de son contenu.*

Par ailleurs, les stratégies de diffusion et de vente entrent en jeu dès la conception du manuel. La qualité d'un manuscrit est soumise à l'appréciation des "conseillers pédagogiques", une appellation qui ne rend pas compte des intérêts commerciaux de ceux qui sont chargés de vendre les produits de leur maison d'édition auprès des enseignants ou de leur institution. Leurs représentations du marché scolaire et de la demande des enseignants, recueillies de façon empirique au cours de leurs tournées sur le terrain, seront décisives : c'est à travers elles que se décidera le sort du manuscrit soumis. D'autres critères interviennent également : le rayonnement du/des auteurs sur le marché local, éventuellement sa/leur disponibilité pour les actions de promotion au moment de la parution sur le marché national ou international envisagé, l'extensibilité du projet à d'autres publics que ceux annoncés par l'auteur. La "famille de pensée" de l'auteur, ses "thèses" sont d'abord

¹ Depuis dix ans environ, les maisons d'édition font apparaître explicitement le nom de ces responsables sur leur maquette, mais la tradition veut que le caractère typographique utilisé alors soit plus petit que celui réservé aux auteurs.

évaluées en fonction de leur conformité par rapport à un marché. De ce fonctionnement, une règle commerciale se dégage : *plus un matériel d'enseignement est innovant, moins il a de chances de bénéficier d'une grande diffusion*. La motivation des élèves, la réponse précise qu'un matériel peut apporter à une situation de formation particulière, l'évolution méthodologique, arguments promotionnels toujours évoqués pour déclencher une commande, n'interviennent qu'après la prise en compte de ces contraintes économiques et commerciales.

Dans la même logique, les contraintes financières exercent aussi leur poids dans la conception et la fabrication d'un manuel. L'auteur court en général tous les risques (son contrat ne sera signé qu'une fois le manuscrit complet remis), l'éditeur se réservant la possibilité de se dédire, quels que soient l'avancement des travaux, le nombre d'heures passées, les promesses données, les frais engagés par le/les auteurs. Une fois le processus éditorial définitivement amorcé, l'ouvrage bénéficiera d'un budget. Dans un marché soumis à une sévère concurrence, l'attrait esthétique du manuel de langue est un atout, décisif dans les pays riches. En feuilletant des manuels périmés, on est vite sensible à l'évolution rapide de ce critère qui détermine la qualité du papier, les options en matière de couleur et d'iconographie. Dans le manuel de langue en particulier, ce dernier critère est devenu stratégique : le document iconographique est passé du statut d'illustration - document concourant à l'agrément du travail scolaire - à celui d'outil pédagogique - document sur lequel repose des démarches d'apprentissage - la notion de "document authentique" est venue appuyer cette mutation méthodologique et élargir la gamme des produits scolaires au delà du seul produit papier. Un marché éditorial s'est donc construit autour de ces documents d'appui, pour certains intégrés à l'ouvrage scolaire, pour d'autres renouvelant la conception des produits parascolaires. Diapositives au début, cassettes sonores et vidéo ensuite, supplantent ou accompagnent les produits traditionnels : cartes géographiques, journaux scolaires diffusés par l'intermédiaire de l'établissement, manuels de littérature. Chacun de ces supports est porteur de nouvelles contraintes. La rentabilité et le prix de vente d'une cassette audio ou vidéo est déterminée par sa durée d'écoute, plus que par le nombre d'heures de travail possibles en classe : pas question donc de mettre en vente un document riche de possibilités d'exploitation en classe mais bref. La longueur de ces documents doit elle même s'adapter aux durées des cassettes commercialisées. Par ailleurs, le montant des droits de reproduction intervient dans leur sélection.

LES DROITS DE REPRODUCTION DES DOCUMENTS

Ce sont des documentalistes, salariés ou contractuels (dans ce cas, la documentaliste est rémunérée en fonction du nombre de documents trouvés), qui s'occupent de la recherche de documents, à la demande de l'auteur ou de l'éditeur, auprès d'agences spécialisées. Un budget global est attribué par méthode (par exemple : 80 000 F pour les photos, 30 000 F pour les textes).

Dans ce domaine, les prix sont très fluctuants et sont négociés au coup par coup. Des constantes sont donc difficiles à établir : par exemple, quatre lignes d'une chanson de Jacques Dutronc sont facturées 5 000 F une année, alors que trois ans plus tard, la chanson tout entière coûtera à l'éditeur 500 F. La fourchette de prix pour une chanson s'étend de 0 à 20 000 F. Signalons au hit-parade des valeurs pédagogiques : une chanson de Charles Trenet facturée 15 000 F, Jacques Higelin, 5 000 F, Gilles Vigneault 1 000 F, Rita Mitsouko 3 000 F.

Le coût moyen d'un dessin peut être de 400 F environ : un forfait peut être établi : 1 500 F pour les six vignettes des *Bidoche* de Binet, par exemple. Une photo noir et blanc peut être estimée entre 400 à 500 F pour un quart de page, 1 000 F pour une pleine page.

Un photographe engagé sur contrat pour une méthode coûte, en règle générale, plus cher que l'achat de photos déjà réalisées : les photos sont, dans ce cas la propriété de l'éditeur mais le photographe pourra exiger des droits si les photos sont réutilisées dans une autre méthode. C'est dans les catalogues d'agences de photos que s'effectue la recherche du documentaliste. Une photo couleur vaut entre 600 et 700 F (quart de page), 1 200 à 1 500 F (pleine page). Pour la duplication du document, l'agence France Presse facture systématiquement 350 F, lesquels s'ajoutent aux droits de reproduction. Un document égaré peut être facturé 6 000 ou 7 000 F, si une assurance n'a pas été souscrite. Ces tarifs sont à moduler en fonction de la taille que le document occupe dans la mise en page. Actuellement, les agences souhaiteraient que les droits soient fonction du nombre d'exemplaires vendus.

La reproduction des articles de presse est également soumise à l'autorisation du journal. Les extraits des journaux régionaux sont en général gratuits, mais la presse nationale ne l'est pas systématiquement (à signaler que les droits de *l'Express*, gérés à New York, doivent être payés en dollars).

Les agences s'occupent de redistribuer les droits annexes : par exemple les droits des mannequins, souvent très élevés, apparaissant sur une publicité ; les droits phonographiques et les droits de reproduction écrite pour une chanson. C'est le producteur du chanteur concerné qui représente les intérêts de son client.²

Dans un pays où l'édition scolaire s'inscrit dans une économie libérale, les outils d'enseignement sont d'abord des *produits* qui n'existent que s'ils s'inscrivent dans la logique d'un marché : ils sont publiés pour être vendus. Pour un éditeur, le bon manuel se définit d'abord par le nombre d'exemplaires vendus³.

Le marché éditorial des langues vivantes peut être strictement local : les ouvrages sont produits et diffusés dans le même pays, ce qui est le cas de la production scolaire française, par exemple. Ce marché peut avoir aussi une configuration internationale, si les ouvrages conçus dans un pays sont vendus dans un autre : cas d'un marché dit "ouvert", comme l'Italie par exemple. Dans un même pays, peuvent se côtoyer deux formes de marché : établissements publics astreints au marché national et établissements privés (par exemple, Alliances Françaises, British Council) diffusant la production éditoriale de leur pays.

Cette distinction n'est pas sans répercussion sur la conception des manuels de langue et tout particulièrement ceux dits "de civilisation". Quelles sont les caractéristiques d'un marché fermé ? Par définition, celui-ci se trouve entièrement dépendant des contraintes éditoriales du pays : édition d'État (c'était le cas de certains pays de l'Europe centrale et orientale) ; parfois proximité de fait entre les décideurs institutionnels et les maisons d'édition et mise en commun de leurs intérêts⁴. Diffusés dans un marché ouvert, les

² Informations recueillies par Ferroudja Allouche et Philippe Bailleul au cours d'une enquête menée dans le cadre de leur DEA. (Université de Paris III, UFR de Français Langue Étrangère, année 1991-92).

³ En France quatre maisons d'édition se partagent 80 % du marché scolaire français : Hachette et Nathan en représentent chacun 30 %, Hatier et Bordas 10 %, d'après Huot H., *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris : Seuil, 1989. Trois maisons d'édition - Hachette, Nathan et Didier/Hatier - se partagent le marché du Français Langue Étrangère, depuis que les éditions Larousse ont été reprises par Nathan.

⁴ C'est le cas de la France où l'Inspection Générale, jusqu'en 1990, était partie prenante dans la conception des programmes et constituait un partenaire privilégié pour les éditeurs français qui recrutaient souvent les directeurs de collections scolaires à l'intérieur de ce corps. L'influence de l'Inspection Générale s'est toutefois relativement peu exercée sur les travaux menés en FLE

manuels de civilisation produits par le pays dont on enseigne la culture sont, en quelque sorte, doublement des outils de civilisation : par leur contenu d'abord, ensuite parce qu'ils sont les produits éditoriaux et économiques du pays qu'ils décrivent. Ils s'inscrivent dans une logique que nous appelons universaliste. Lorsque deux logiques s'affrontent sur un marché ouvert, celle de la production locale et celle du produit importé, le produit importé s'imposera parfois comme systématiquement "meilleur" dans une partie du monde qui se perçoit comme dominée par les pays industrialisés. Les techniques d'édition peuvent venir conforter cette opinion : papier glacé, quadrichromie, illustrations généreuses, mise en page accrocheuse empruntée au style du magazine, en décalage par rapport aux habitudes de lecture des élèves dans d'autres disciplines ou dans d'autres niveaux d'enseignement. Pour l'élève, le manuel importé sera "meilleur" parce qu'il joue sur la séduction. Pour l'enseignant, parce qu'il sera, par sa seule présentation, un argument plaidant en faveur de sa discipline, en faveur de la reconnaissance de son rôle dans son établissement. Dans ces circonstances, bien qu'éditeurs, élèves et enseignants identifient un "bon manuel" à partir de critères différents, un faisceau d'arguments favorise l'ouvrage importé qui bénéficie ainsi d'un surcroît de prestige par rapport à la production locale.

Certes, des raisons objectives contribuent à la qualité des ouvrages produits dans le pays dont la culture est décrite. Les auteurs sont natifs, dans la plupart des cas, de cette culture : par exemple, Anglais, ils produisent un manuel d'anglais⁵. Ils disposent ainsi d'un environnement a priori beaucoup plus favorable que les auteurs travaillant en contexte local : libre accès documentaire, contact suivi avec les centres de recherche du pays en didactique des langues. Les auteurs non-natifs sont en effet toujours dépendants de la documentation ramassée lors de leur dernier séjour sur place ou de leur réseau d'amitiés transformé empiriquement, pour l'occasion, en réseau d'informateurs. Le marché des devises, quand il leur est défavorable, rend tout abonnement à la presse et aux revues spécialisées inaccessible. Dans ces conditions, le jeu peut apparaître largement inégal entre auteurs locaux et auteurs en place dans le pays décrit.

Mais cette perception des conditions qui font la qualité d'un manuel de civilisation fait abstraction de critères qui, situés en amont de la diffusion des outils scolaires, sont peu visibles pour l'enseignant et, a fortiori, pour l'élève. Détaillons les.

⁵ Cette règle a ses exceptions. Les maisons d'édition françaises tendent, depuis quelques années, à utiliser, par exemple, des auteurs italiens pour imposer leurs productions en Français Langue Étrangère sur le marché scolaire italien.

Évaluer la qualité informative

L'introduction du "document authentique" dans le matériel d'enseignement a entraîné des mutations dans l'évaluation de la qualité descriptive qui, pour s'être produites sans rupture, n'en ont pas été pour autant moins importantes. Le manuel n'est plus constitué autour de la promotion de valeurs cotées pour l'éternité : grands hommes et grands textes du patrimoine national. Organisé autour de la contemporanéité, ou, de façon encore plus restrictive, autour de l'actualité avec l'introduction de documents authentiques, le manuel se transforme en un objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ cinq ans après sa parution, il devient désuet. Le renouvellement rapide du matériel d'enseignement s'organise ainsi en cycles, système suffisamment simple au regard des différents acteurs d'un système éducatif pour s'imposer avec toute la force de l'évidence.

Les conséquences dans l'appréciation de la qualité descriptive sont directes : le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent. Pour l'éditeur et l'auteur de manuel, les contraintes sont fortes au moment de la conception : il faut à la fois choisir des éléments informatifs qui soient proches de l'actualité immédiate mais qui ne se périment pas trop vite. Parfois il faut anticiper la réalité au moment de la conception de l'ouvrage pour que le manuel l'accompagne au cours de sa courte carrière : on verra ainsi publiée la maquette d'un important projet architectural en cours de construction, on précèdera l'innovation sociale en mettant en vedette ce qui est encore un phénomène marginal (le premier poste tenu par une femme dans tel domaine, etc.). Dans un manuel publié au début des années 90, les faits relevant des années 80 ne sont pas encore suffisamment historiques pour que le contenu du manuel les prenne en compte. Mais leur proximité affaiblirait le caractère résolument actuel que doit afficher le manuel pour déclencher le renouvellement du matériel d'enseignement. *Dans le jeu des contraintes éditoriales, l'accent mis sur une information historique ne favorise pas les ventes d'ouvrages. L'histoire occupe donc souvent une place obligée, certes, pour rendre visible une préoccupation culturelle, mais congrue.*

Directement branchée sur l'actualité, l'information devient de plus en plus proche du modèle journalistique. Les modèles de la presse écrite ou orale - journaux ou magazines - sont parfois sur-représentés dans l'édition scolaire : on reprend ou on pastiche leur écriture, on copie leur mise en page. Autre conséquence : le journaliste est promu expert. Il est parfois présenté non seulement comme un pourvoyeur d'informations mais aussi comme un modèle social à part entière, miroir de la société à laquelle il appartient. *La rupture entre produit éducatif et produit de consommation courante tend ainsi*

à s'estomper et le journaliste se voit parfois confier une mission scolaire qui s'exerce sans qu'il l'ait lui-même toujours explicitement recherchée. Les produits éditoriaux qui utilisent de la façon la plus évidente la fascination journalistique, s'organisent en collection d'articles d'hebdomadaires grand public⁶. L'hebdomadaire, relevant d'une presse légèrement en décalage par rapport à l'événement, s'appuie sur des articles d'analyse. Dans ces outils d'enseignement, la responsabilité descriptive est presque entièrement déléguée aux journalistes : ce sont leurs articles qui font d'abord l'intérêt commercial de l'ouvrage. Les exercices d'accompagnement rédigés par un enseignant expérimenté confirment la crédibilité scolaire de l'ensemble mais ne constituent pas le fer de lance commercial.

La mise à jour des informations devient une préoccupation suffisamment importante pour entraîner un genre éditorial : la réactualisation des ouvrages de type "digest", "tout sur...". Des ouvrages de ce type, initialement conçus pour le grand public, figurent sur les catalogues scolaires, rares cas de communication entre des secteurs éditoriaux souvent jaloux de leurs spécificités à l'intérieur d'une même maison d'édition. Leur auteur n'est plus journaliste mais revendique la légitimité du sociologue. Les arguments promotionnels reposent sur l'analyse de l'actualité, voire vendent le diagnostic de l'évolution future d'une société.

L'EFFET D'ORACLE

Voici l'argumentaire avancé pour rendre crédible un discours qui propose une description de la société française et un diagnostic. Cet ouvrage, initialement prévu pour le grand public, a été largement promu par l'éditeur auprès des enseignants de Français Langue Étrangère.

Le mariage de la sociologie et de l'ordinateur

Le Style de Vie d'un individu est la façon dont il s'intègre à la société. Il est le résultat d'un compromis permanent entre des éléments souvent contradictoires : valeurs et contraintes collectives ; valeurs et aspirations personnelles ; obligations familiales, professionnelles, sociales, etc. Ainsi la façon de s'habiller d'un individu est le résultat de l'arbitrage entre ses goûts personnels, ceux de son entourage, son pouvoir d'achat, le climat, la morale du pays et de l'époque, les pressions de toute nature qui s'exercent sur lui.

⁶ Par exemple, Muglioni C., *L'Expansion*. Paris Clé International, 1992

L'étude des Styles de Vie permet de décrire la société actuelle à travers l'observation de ses membres dans leur vie quotidienne. Elle permet aussi de mesurer l'évolution sociale dans le temps. Elle peut expliquer la nature des changements qui se produisent, effectuer des projections ou imaginer des scénarios pour l'avenir.

C'est l'empirisme qui caractérise l'étude des Styles de Vie

Le principe est simple. On interroge régulièrement un large échantillon représentatif des Français sur tous les aspects de leur vie quotidienne, ce qu'ils pensent, ce qu'ils font, leurs projets, leurs rêves, etc., puis on regroupe l'ensemble des réponses en grandes familles homogènes.

Dans la réalité, ce travail est extrêmement complexe, puisqu'il s'agit de comparer entre elles des dizaines de milliers de données. Il n'a pu être réalisé que grâce aux progrès de l'ordinateur et des techniques de traitement de données (analyses multivariées, analyses en composantes principales, etc.).

Les résultats obtenus sont donc par principe indépendants de tout modèle, théorie, idéologie ou dogme, posé a priori et destiné à être vérifié par l'expérience. C'est l'un des intérêts essentiels de cette méthode aujourd'hui unique au monde.

L'ordinateur n'est qu'un outil au service de l'étude sociologique

Le "paysage social" de la France, tel qu'il ressort de l'ordinateur, est donc l'aboutissement d'un travail sophistiqué, permettant de passer de plusieurs centaines de dimensions (une par question posée aux interviewés) à un espace à deux dimensions principales, qui devient alors compréhensible par un être humain. Il reste ensuite à interpréter ces dimensions, qui sont celles qui résument le mieux l'état des Français à un moment donné. C'est tout le travail des sociologues qui vont analyser chacune des grandes familles de Français, les baptiser, décrire leurs caractéristiques et mesurer leur évolution.

G. Mermet. *Francoscopie*. Les Français : qui sont-ils ? Où vont-ils ? Paris : Larousse, 1986, 1987, pp. 396-397.

Situé à la fin de l'ouvrage, cet argumentaire apporte une caution scientifique à l'ensemble d'un ouvrage organisé, pour l'essentiel, en chapitres thématiques (l'individu, la société, la famille, le travail, etc.) constitués d'un commentaire où l'intention pédagogique domine (information hiérarchisée, tableaux et graphiques, illustrations de nature publicitaire). Il y a là bien de quoi tenter l'enseignant à qui incombe un "cours de civilisation française", qui se sentirait pris au dépourvu par l'ampleur de la tâche qui l'attend et qui croirait y trouver la solution à ses inquiétudes. Comment fonctionne cet argumentaire ?

Un concept est proposé, celui de "Style de Vie" : les majuscules en soulignent le caractère précieux. Il est présenté comme un instrument sociologique de mesure des comportements et de pronostic "unique au monde". La prise en compte d'éléments périphériques au livre (le nom de l'auteur apparaît avec la mention "avec le concours de B. Cathelat et du CCA" - entendez Centre de Communication Avancée - nous conduit jusqu'à l'ouvrage que ce dernier a publié [...] neuf ans auparavant⁷). La "méthode unique" fait surtout ses preuves sur le plan commercial : un éditeur parie sur une mise à jour régulière des données⁸.

L'argumentaire sert à la promotion de l'ouvrage ("travail extrêmement complexe", "dizaine de milliers de données", "travail sophistiqué") et l'indépendance revendiquée vaut comme gage de fiabilité ("indépendants de tout modèle"). Derrière cet argumentaire, c'est une représentation naïve de l'objectivité qui domine, présentée comme une forme pure, s'imposant *ex nihilo*, résultante d'une combinaison de chiffres, mis hors d'atteinte de toute erreur humaine par l'emploi de l'ordinateur. C'est une relation magique à la scientificité, qui vise à anesthésier toute relation critique sur les procédés mêmes de construction de l'objet scientifique : l'auteur minimise toute information précise sur les sources documentaires, les hypothèses de travail, les modèles théoriques utilisés. C'est le domaine réservé du sociologue, non celui du lecteur qui est ainsi convié à une relation de foi envers le professionnel des "Styles de Vie".

⁷ Cathelat B., *Les styles de vie des Français*. 1978-1998. Paris : Stanké, 1977

⁸ D'abord paru en 1985, l'ouvrage est ensuite réactualisé en 1988, 1992. Le "concept" est également décliné pour d'autres publics : *Juniorscopie*. Les 10-20 ans, qui sont-ils ? Où vont-ils ? (Larousse, Bayard Presse, 1986) ; *Seniorscopie*. Les nouveaux jeunes (Larousse, 1987) ; *Euroscopie*. Les Européens qui sont-ils ? Comment vivent-ils ? (Larousse, 1991). Ces deux premiers ouvrages contiennent des listes de "bonnes adresses" pour les publics concernés, toute référence à la méthode disparaît.

Pourtant, contrairement aux affirmations tenues, l'ouvrage fait des choix : ce ne sont pas les composantes de l'identité française qui sont décrites mais les pratiques des consommateurs en France. La fonction de pronostic est souvent confondue avec une visée prophétique : il s'agit plutôt d'estimer l'évolution possible des modes de consommation. L'ambition est simplificatrice : derrière la recherche de "grandes familles", c'est la recherche de pratiques conformistes, même si les mots font parfois illusion ("libertaires", "entrepreneurs").

Ce qui dérange, c'est qu'un livre, initialement prévu pour renvoyer au grand public une image positive de lui-même et rentabiliser une information sur l'évolution des tendances de consommation, rassemblée pour les professionnels du marketing, ait été donné comme un outil d'enseignement⁹. Cette situation est relativement fréquente : dans un souci de rentabilité, les éditeurs font souvent appel, dans le domaine de l'enseignement de la civilisation pour des publics non-natifs, à des ouvrages qui ont été initialement publiés à d'autres fins que des fins éducatives, ou pour des publics scolaires qui sont natifs (cas des ouvrages de littérature, d'histoire, de géographie). C'est le sort couramment réservé à des domaines qui, comme celui-ci, ont été faiblement théorisés et dont la spécificité est peu visible. Les dysfonctionnements peuvent être importants, tant dans les consignes, que les illustrations et les commentaires qui s'appuient sur une réalité familière pour l'élève natif mais qui est à découvrir pour le non-natif. Aussi convient-il de valoriser des ouvrages (et leurs éditeurs) qui tiennent compte de spécificité d'un public étranger.

Alors que la remise à jour systématique d'informations quantitatives pourrait apparaître comme un gage de scientificité incontestable, il est clair que ce critère n'est pas suffisant pour évaluer l'intérêt didactique d'un ouvrage puisqu'il peut servir des fins plus commerciales qu'éducatives. Quel sort réserver donc aux ouvrages qui se présentent comme le bilan, le panorama d'un pays donné, qui exercent la séduction du savoir encyclopédique et sécurisent le non-natif dans sa relation au pays étranger ? Dans ce type d'ouvrage, l'évaluation de la qualité descriptive doit être abordée à partir des règles descriptives que le/les auteurs se sont données et qui, c'est le minimum, doivent y être explicitées.

⁹ L'édition de 1987 mentionne que *Francoscopie* a reçu le prix "Convergences 85" décerné par le ministère des Relations extérieures. (Ce "prix" n'a été décerné que cette seule année).

L'EXPLICATION DES RÈGLES DESCRIPTIVES

Voici un exemple d'ouvrage qui se présente comme une collection de données et qui explicite avec rigueur les règles descriptives qui ont été choisies.

"Les ensembles géopolitiques"

Dans cet annuaire, on a choisi de regrouper en trente-trois "ensembles géopolitiques" les cent quatre-vingt-dix-sept États et territoires non indépendants qui se partagent la surface du globe, à l'exception des sept très grands États (URSS, États-Unis, Chine, Inde, Brésil, Indonésie, Canada), qui forment chacun ce que l'on peut déjà appeler un ensemble géopolitique.

Qu'entend-on par "ensemble géopolitique" et quels ont été les critères de regroupement retenus ?

Contrairement à ce qui se passait encore au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, plus aucun État ne vit aujourd'hui sur lui-même. Les relations entre États, en s'intensifiant, sont devenues plus complexes. Aussi est-il utile de les envisager à différents niveaux d'analyse spatiale.

- D'une part, au niveau planétaire. Il s'agit des relations de chaque État (ou de chaque groupe d'États) avec les grandes puissances : les États d'Europe occidentale, le Japon et surtout les deux superpuissances, les États-Unis et l'Union soviétique. L'une et l'autre ont en effet des rapports plus ou moins "bons" et importants avec les autres États, chacune d'elles ayant sa "zone d'influence" dominante (l'Amérique latine et l'Europe occidentale pour les États-Unis, l'Europe orientale et l'Indochine pour l'Union soviétique).

- D'autre part, dans le cadre de chaque ensemble géopolitique. Définir un ensemble géopolitique est une façon de voir les choses, de regrouper un certain nombre d'États en fonction de caractéristiques communes. On peut évidemment opérer différents types de regroupements (par exemple : les États communistes, les États musulmans, etc.). On a choisi ici des regroupements ayant environ trois à quatre mille kilomètres pour leur plus grande dimension (certains sont plus petits et quelques uns plus grands).

Considérer qu'un certain nombre d'États font partie d'un même ensemble géopolitique ne veut pas dire que leurs relations soient bonnes, ni qu'elles soient politiquement ou économiquement solidaires les uns des autres (certains peuvent être en conflit plus ou moins ouvert). Cela signifie seulement qu'ils ont entre eux des relations (bonnes ou mauvaises).

relativement importantes, du fait même de leur proximité, des caractéristiques communes jugées significatives et des problèmes assez comparables : même type de difficultés naturelles à affronter, ressemblances culturelles, etc.

Chaque État a évidemment, au sein d'un même ensemble, ses caractéristiques propres. Mais c'est en comparant avec celles des États voisins qu'on saisit le mieux ces particularités et que l'on comprend les rapports mutuels.

Ce découpage en trente-trois ensembles géopolitiques constitue une façon de voir le monde. Elle n'est ni exclusive ni éternelle. [...] On ne peut aujourd'hui comprendre un monde de plus en plus complexe si l'on croit qu'il n'y a qu'une seule façon de le représenter ou si l'on ne se fie qu'à une représentation globalisante. Les grandes "visions" qui soulignent l'opposition entre le Centre et la Périphérie, le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest, le socialisme et le capitalisme sont certes utiles. Mais elles apparaissent de plus en plus insuffisantes, parce que trop schématiques. Il faut combiner les diverses représentations du monde.

Pour définir chacun des trente-trois ensembles géopolitiques nous avons pris en compte les intersections de divers ensembles de relief comme les grandes zones climatiques, les principales configurations ethniques ou religieuses et les grandes formes d'organisation économiques, car tous ces éléments peuvent avoir une grande importance politique et militaire."

Y. Lacoste. *L'État du monde. 1988-1989*. Annuaire économique et géopolitique mondial. Paris : La Découverte, 1988, pp. 12-13.

On pourrait admettre que, globalement, le projet descriptif de cet ouvrage est comparable à l'extrait précédent : description de macro-structures, compilation de données en prise directe sur l'actualité, évaluation d'une évolution prévisible.

Pourtant, méthodologiquement, ces descriptions s'opposent. Alors que la première revendique son "indépendance", celle-ci au contraire signale ses "choix", explicite les règles descriptives qui ont été adoptées pour construire des ensembles estimés significatifs ("regroupement d'États", "ensembles géopolitiques"). Alors que le premier document se présente comme un schéma descriptif unificateur, plusieurs échelles d'analyse sont ici mises en place ("différents niveaux d'analyse spatiale"), l'évolution des règles descriptives est corrélée aux mutations historiques de l'objet décrit, la

pluralité des représentations est explicitement revendiquée comme une démarche pertinente. Si l'on se réfère aux sujets de ces deux ouvrages - les pratiques culturelles des Français pour l'un, les évolutions des différents États du monde, pour l'autre - cette opposition méthodologique est paradoxale : alors que le premier gomme sa démarche méthodologique pour aborder une réalité économique et sociale nécessairement complexe, le second ouvrage problématise la notion d'État, souvent perçue comme évidente dans la réflexion courante. Enfin, si le premier document propose lui aussi un découpage de la société française organisé autour de plusieurs regroupements, la description s'y fait sur le mode de la juxtaposition de pratiques différentes. Tout autre est le propos de ce dernier document qui n'invite pas à considérer une organisation sociale comme une addition d'éléments différents mais comme une structure, définie par des relations d'alliance et d'opposition, ordonnée suivant des rapports de force toujours susceptibles d'évoluer. C'est l'intensité de ces relations qui est porteuse de sens, qu'elles soient marquées par la proximité ("caractéristiques communes", "problèmes comparables", "ressemblances culturelles") ou par l'éloignement ("conflit plus ou moins ouvert", "importance militaire"). Parce que ce dernier document inclut explicitement ses choix descriptifs à l'intérieur même de la description et que le parti-pris est revendiqué, l'analyse produite résiste mieux au temps.

À l'opposé d'une méthodologie qui, se présentant dans l'absolu pour échapper aux compromissions idéologiques, fonctionnera sur le mode du pari toujours susceptible d'être désavoué par le devenir, ce dernier document se donne aussi comme un pronostic. Mais énoncé à partir des données maîtrisées au moment où il est formulé, il témoignera aussi rétrospectivement pour l'époque dont il est le produit.

L'effet d'oracle - ou auto-proclamation de la qualité descriptive d'un document - ne suffit pas à cautionner la pertinence d'une description. Au contraire, il peut conduire à esquiver les choix qui ont nécessairement précédé la description. Par contre, *l'énoncé des choix, donc des limites méthodologiques, qu'une lecture sommaire pourrait interpréter comme un signe de fragilité descriptive, garantit que la réalité décrite a fait l'objet d'un travail d'interprétation maîtrisé.*

Évaluer la pertinence sociologique

Alors que les usages habituels du terme "naturel" convient à voir la réalité sociale comme une manifestation simple, immédiatement intelligible, dont l'économie échapperait à toute construction prévisible, nous partirons au contraire du postulat suivant : plus une réalité s'impose sous la forme de l'évidence, plus elle relève d'un travail de construction sociale. Comment cette relation à la réalité sociale peut-elle se concrétiser dans la description scolaire ?

La description traditionnelle fonctionne sur le principe du recensement de pratiques culturelles spécifiques d'un pays ou d'un groupe donné : les programmes, parfois innovants sur le plan de l'apprentissage de la langue, fonctionnent souvent sur le mode de l'énumération de productions typiques¹⁰ quand il s'agit de ce type de contenus. Le rôle pourtant croissant de l'illustration dans l'évocation scolaire de la réalité étrangère n'a pas entraîné d'innovation notoire. L'image n'est appréhendée que sous l'angle dénotatif : on montre la Tour Eiffel, Big Ben ou la porte de Brandebourg. La médiatisation de la réalité par le support dessin, photo ou filmique n'a pas fondamentalement modifié le rôle de l'objet comme témoin culturel dans la description scolaire. Pire même, les innovations technologiques qui donnent un rendu plus réaliste du pays inconnu ou qui permettent de réduire la distance géographique entre le pays de l'élève et le/les pays dont on enseigne la culture, ont souvent été confondues avec des innovations pédagogiques : un matériel est résolument "nouveau" par le seul fait qu'il est accessible sur un support vidéo, télévision, informatique ou sur Minitel, etc. Mais les modifications structurelles dans la qualité descriptive ne suivent pas pour autant : la description fonctionne majoritairement sous forme de catalogue.

¹⁰ Dans le système éducatif français, voici les compétences proposées dans le domaine culturel, dans le cadre des orientations pédagogiques pour l'expérimentation de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire : "Les élèves ayant suivi un enseignement d'initiation doivent être capables de maîtriser des connaissances générales ayant trait :

- à la géographie du ou des pays dont ils étudient la langue,
- à la vie quotidienne dans ce ou ces pays (la monnaie, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, l'emploi du temps de l'élève, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, quelques exemples de manifestations publiques traditionnelles)."

Circulaire n° 91-246 du 6 septembre 1991. Parue au *Bulletin Officiel* n° 32 du 19 septembre 1991.

Or d'autres documents existent. C'est leur articulation avec la description scolaire qui est problématique, en dépit de leur intérêt didactique. Sans doute faut-il analyser cette attitude conservatrice en la mettant en relation avec les représentations que les différents acteurs du système éducatif ont de ce que doit être et de ce que ne peut qu'être un document scolaire. Choisir un document pour un enseignant, ce n'est pas abdiquer momentanément son pouvoir descriptif et déléguer la responsabilité de la description à un autre plus compétent que lui dans ce domaine - qu'il soit journaliste, photographe ou cinéaste - c'est indirectement témoigner de son réseau de références personnelles. Le risque est grand de confondre la qualité descriptive d'un document et sa conformité avec les valeurs auxquelles l'enseignant adhère personnellement. *L'enseignant ne peut donc réduire la description aux seules valeurs auxquelles il s'identifie ; au contraire, il doit aussi intégrer à la description ce qui est extérieur à son propre système de références.* On imagine vite les dérives polémiques qu'un tel propos pourrait engendrer. Laissons-nous entendre que le professeur doit "parler de ce qu'il ne sait pas" ? Ce serait oublier que le travail ne porte pas sur des savoirs. La description du fonctionnement d'un système de valeurs est la priorité. Il faut identifier des relations qui transforment des pratiques que la description scolaire traditionnelle isole en thèmes distincts (pratiques vestimentaires, alimentaires, corporelles, etc.) et montrer en quoi elles sont socialement distinctives. Il faut soumettre à l'examen les attitudes spontanées, positives ou négatives, qu'engendre la découverte de pratiques différentes de celles qui ont été incorporées sous le signe de la familiarité et de l'évidence. Si ce véritable travail de réflexion est à mener auprès des élèves, l'enseignant ne saurait en être lui-même dispensé au nom du savoir acquis sur la culture qu'il enseigne. C'est pourquoi il doit être en mesure d'inventorier et de sélectionner des documents qui n'entrent pas dans la cohérence de sa propre identité sociale. Si l'exigence de diversité sociologique est en soi un principe descriptif louable (mais que personne ne remet véritablement en question, ce qui montre qu'il est plutôt inoffensif), le fait que la description s'organise sous forme de mandats descriptifs successivement accordés à différents documents et à leurs auteurs ne suffit pas à cautionner cette diversité. *La pertinence sociologique consiste à ne pas exposer les seules valeurs étrangères en conformité avec sa propre identité sociale d'enseignant, à faire jouer explicitement l'effet de mandat lorsque la description est déléguée à un porte-parole (un document et son auteur), à donner à l'élève, interprète de ce document, les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations.*

L'AUTO PORTRAIT

La dimension réflexive peut être inhérente au document lui-même. Avant même d'être introduit dans la description scolaire, le document ci-après est déjà porteur d'une réflexion identitaire : il est un des outils qui ont permis à des agricultrices de mettre en image la représentation qu'elles ont de leur propre identité, à travers une réflexion sur la photographie.



L'Autoportrait. Six agricultrices en quête d'image. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1991. (Etat des lieux).

Planche 1. Photo n° 1. *Agricultrice s'occupant de serre tunnel à Sainte-Livrade sur Lot (47). Auteur de la photo : F. Campas Grossia. Ministère de l'Agriculture et du Développement rural. Association Pluriel.*

Ce qui fait la qualité sociologique du document ci-dessus, c'est qu'il est produit par celui-là même qu'il décrit : le document a été choisi par l'intéressée parmi d'autres photos dont elle avait été aussi l'auteur.

Dans la légende, elle explicite les raisons qui lui ont fait préférer cette photo. Sans cette légende, le document perdrait toute sa dimension réflexive. Il n'aurait d'ailleurs aucune chance d'être retenu dans une description scolaire traditionnelle : photo d'amateur, d'une qualité technique discutable, où l'on ne voit même pas le sujet. Un comble ! Inscrit dans un processus de recherche identitaire, il prend au contraire tout son sens : une identité qui s'affirme d'abord à travers les tâches agricoles, la technicité des gestes professionnels ; une identité féminine qui s'efface derrière l'appartenance au milieu agricole et rural. Avec ce document, le propos n'est pas d'amorcer une réflexion sur "l'agriculture en France" pour laquelle il ne serait d'ailleurs que faiblement informatif, mais il permet d'induire une démarche sur l'appartenance identitaire : préférer, dans un travail d'identification sociale, la qualité d'agriculteur à celle de femme, qu'est-ce que cela signifie sur le fonctionnement de l'identité rurale et féminine, dans une région donnée, à un moment donné ?

Alors que l'enseignant de langue n'a pas toujours un vécu personnel du monde rural qui, dans une description traditionnelle, légitimerait son discours, ce document en miroir valide sa délégation d'autorité.

La pertinence sociologique ne saurait se réduire à l'analyse de représentations auto-produites. Le point de vue extérieur à l'objet décrit peut aussi engendrer de la qualité descriptive : suffirait-il alors d'être non impliqué dans ce qui est décrit ? Suffirait-il d'y être étranger pour être dédouané de toute compromission dans les partis-pris descriptifs ? Par ce qui précède, on aura compris que *le travail de distanciation sociologique, propre à une analyse réflexive sur l'identité sociale, ne peut être confondu avec l'absence de vécu avec la communauté décrite. Au contraire, la démarche d'observation participante se donne pour objet de transformer un vécu partagé en un regard distancié.*

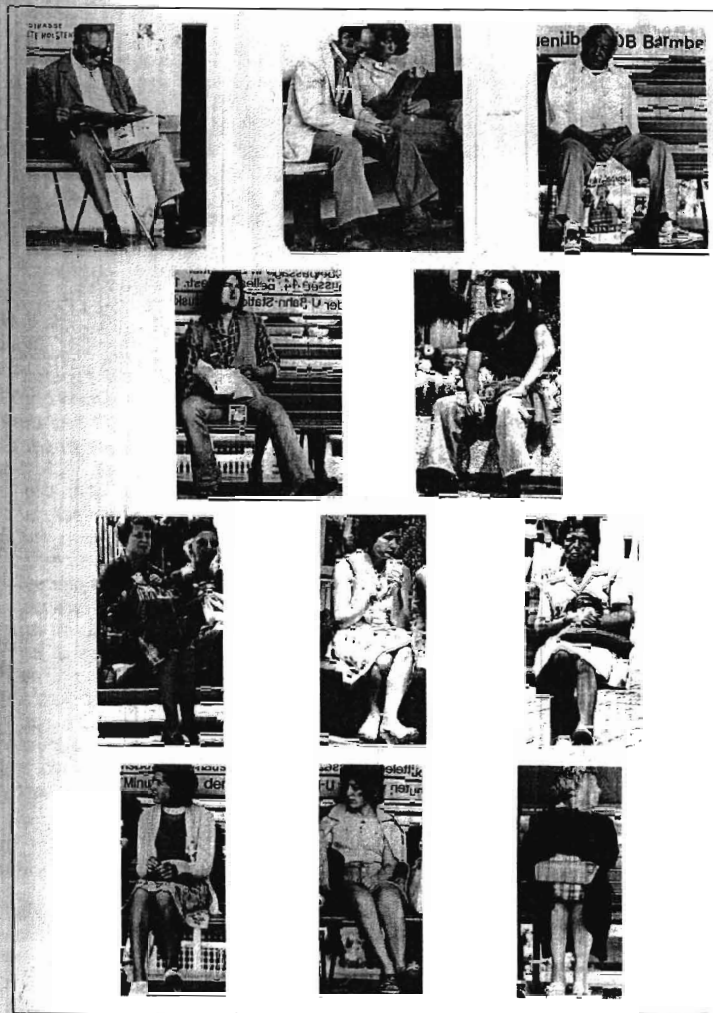
LE REGARD DISTANCIÉ

L'appartenance à l'un des deux sexes constitue une ligne de partage propre à toute société, quels que soient les discours explicitement tenus sur l'avancée des mœurs. Le document ci-après, regard de femme sur les femmes, présente de bonnes qualités descriptives.

Se donnant pour projet de décrire les particularités d'un langage corporel proprement masculin et féminin, le document présente les caractéristiques d'un regard patient, systématique et minutieux sur les postures qu'hommes et femmes adoptent dans les lieux publics et privés. C'est cette rigueur et

cette systématique de l'observation qui transforme des lieux ordinaires, jardins publics, trains, plages, salons en objets d'observation sociologique (l'ouvrage contient au total 2 037 photographies de ce type). Alors que la description traditionnelle représente l'objet culturel comme emblématique d'une société donnée et le transforme ainsi en objet typique, ce qui a pour conséquence éditoriale de le représenter sous une forme unique, ce document utilise au contraire la répétition d'une même posture pour montrer à la fois une régularité significative et les variations possibles, telles qu'elles peuvent être interprétées par chaque individu. Le regard distancié décrit à la fois l'objet observé et la relation impliquante de l'observateur par rapport à son objet. L'observatrice est femme, son regard est polémique parce qu'il dénonce : il révèle des apprentissages engrangés alors même qu'ils ne se donnaient pas comme des enseignements explicites. En cela, il dérange, bouscule la familiarité avec le quotidien. En associant le lecteur à la construction de son regard par le biais de la redondance et des écarts, sa démonstration échappe à l'arbitraire parce qu'elle explicite les choix qui l'ont précédée.

Dans une description qui aborde la réalité, non pas comme un donné préexistant à la perception que l'on en a, mais comme la résultante de représentations, l'identification sociale prend son sens dans la relation entre celui qui décrit et ce dont il parle : est-ce une relation de solidarité ou de distance, d'opposition, de domination qui est signifiée ? Les documents seront d'autant plus pertinents qu'ils permettront de préciser la nature de cette relation. Quand elle n'est pas limitée à l'identification administrative ou professionnelle, la lecture du jeu identitaire est un processus trop sophistiqué pour faire l'objet d'un chapitre unique : si elle constitue un objectif précis de formation, elle relève d'un processus et ne peut être réduite à la taille d'une leçon unique. Parallèlement, les documents doivent témoigner de cette complexité. *Il est posé que, si l'identité s'applique toujours en fin de course à un individu, il n'y a pas pour autant un mode d'expression identitaire unique par individu.* L'identité s'exprime à travers une variété de stratégies, par un jeu de combinaisons toujours aménagées empiriquement en fonction des circonstances et de la conjoncture, procédures inventives qui déclinent une même identité sociale en une gamme ouverte d'attributs sociaux et de dénominations.



M. Wex, "Weibliche" und "männliche" Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Frankfurt: Verlag Marianne Wex, 1980.

La notion de *pratique sociale* constitue un bon outil descriptif pour rendre compte du caractère polymorphe de l'identité. Michel de Certeau en utilisant le terme "manières de faire"¹¹ met l'accent sur "les mille pratiques par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace organisé par les techniques de la production socio-culturelle" ; il s'agit "d'exhumer les formes subreptices que prend la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes ou des individus". Ce qui est socialement significatif, ce sont les usages qui sont fait des produits ou des objets culturels et non ces objets pris en eux-mêmes.

Ça fait 28 ans qu'on habite ici. Avant, quand on s'est mis ensemble, on a habité passage de Flandre, de là on a habité à Saint-Ouen. De Saint-Ouen, on a plus bougé. C'est ici que je me plais le mieux. Je suis ici chez moi, dans mon élément puisque je suis né boulevard de la Villette, à cinq minutes même pas. Je suis satisfait de mon logement. Un logement doit apporter une certaine tranquillité, une certaine chaleur, un délassement. Quand on est rentré ici, il n'y avait pas l'eau. On l'a fait mettre. Il n'y avait pas de minuterie. Nous nous sommes cotisés entre locataires pour la faire poser. On a essayé d'arranger le logement de façon commode. La chambre est un peu petite, parce que avant c'était la cuisine qui nous servait de chambre. C'était embêtant du fait que la porte donne ici et qu'avant, il fallait passer par la chambre pour aller dans la cuisine. Comme nous, on préférerait avoir des aises dans la journée - pour dormir, il n'y a pas besoin de beaucoup de place, du moment qu'il y a un passage, c'est le principal - on a interverti les pièces. Et par la suite, ça nous a permis de faire un coin pour Nini dans la cuisine, sinon ça l'aurait obligée à coucher dans la même chambre que nous. Au début, elle était avec nous, puis on a mis un lit-cage dans la cuisine qu'on ouvrait le soir. Au départ, on avait une salle à manger Henri II, comme ça se faisait dans le temps. Ça tenait de la place. Petit à petit, on l'a éliminée et on a fait des placards. On a tout mis aux murs. Nini a couché là jusqu'à son mariage. Quand il y avait du monde - ce qui arrivait presque tous les jours puisque quand il y avait des réunions, j'amenais des copains de province manger ici - Nini couchait ici, comme ça Marcelle pouvait se reposer pendant qu'on continuait à travailler.

Extrait de J. Caroux-Destray, *Un couple ouvrier traditionnel*. La vieille garde auto-gestionnaire. Paris : Anthropos, 1974, pp. 219-220. (Droits réservés).

¹¹ de Certeau M., *L'invention du quotidien*. Arts de faire. Paris UGE, 1980, p. 14. Collection 10/18, n° 1 363. Nouvelle édition Gallimard, 1990. (Folio).

Ce témoignage rend compte des usages inventifs qui adaptent un espace habitable restreint aux variations de rythme des activités quotidiennes, au nombre d'occupants, à l'évolution de la vie familiale. Il nous invite à revoir les repères qui organisent une réalité qui ne peut se trouver tout entière mise en boîte dans les usages, tels qu'ils ont été codifiés par le dictionnaire. Au contraire, la qualité du document vient de ce qu'il révèle des fissures du réel, des marges d'interprétation, des ruptures inventives à travers lesquelles s'insinue la complexité des pratiques, les effets socialement distinctifs et les revendications d'identité.

L'évaluation de la qualité des outils scolaires ne peut donc se faire sur la seule base des arguments énoncés dans la préface ou dans le document destiné à l'enseignant. Nous proposons que l'évaluation se fasse sur la base d'une comparaison entre les intentions méthodologiques et leurs applications effectives dans le manuel. C'est cette relation qui est significative pour une évaluation efficace. Par ailleurs, objectivité, actualisation des données, recours à l'essentiel ne sont pas en soi des garants de qualité descriptive : c'est lorsque la relation à la réalité sociale est problématisée que la pertinence sociologique a des chances d'être la plus grande.

Évaluer le statut de l'étranger

C'est une des caractéristiques de la description traditionnelle que de confisquer les aspects importants de l'identité de l'élève pour mettre la description scolaire au service de la promotion de la culture enseignée : la mise en perspective de l'histoire et de l'espace étrangers s'y fera sans tenir compte des conditions locales de réception. Ainsi le manuel présentera volontiers l'espace français dans ses dimensions les plus avantageuses (celui de Charlemagne, celui de Napoléon, celui de la colonisation qui va au delà de l'espace national actuel) sans se préoccuper des effets à double tranchant de cette vision ethnocentrée de l'histoire. Réduire l'identité de l'élève étranger à un niveau d'apprentissage, à une fourchette d'âge, à une appartenance nationale, c'est se ranger derrière une définition minimale de l'identité sociale.

Voici comment un matériel à diffusion universaliste fait apparaître la référence à la culture de l'élève, dans un chapitre portant sur les loisirs.

CINÉ - MUSIQUE

Sous les mots, la vie

9. Dans votre culture, quelle place occupe la musique ? Qui en fait ? Où et quand ?
10. Dans ces dix dernières années, un metteur en scène de votre nationalité a-t-il obtenu la Palme d'Or du Festival de Cannes ?

Rechercher Piatat dans le lexique *

11. Faites un petit sondage. Demandez autour de vous que l'on vous cite trois acteurs ou actrices français.
12. Trouvez les mots qui composent le mot-valise : Cinéma-boul : personne qui passe son temps dans les salles de cinéma.

* Figurant en annexe de l'ouvrage.

Extrait de *Une année en France*. Paris : Clé International, 1990, p. 39.

L'identité de l'élève est sollicitée ("dans votre culture", "de votre nationalité", "autour de vous"). On remarque que les questions orientées sur la culture enseignée (ici, le cinéma français) et la culture nationale alternent et invitent apparemment à un va-et-vient équilibré entre les deux contextes. Cet équilibre est-il effectif ? La question 9 est d'une grande généralité : pour produire une réponse convaincante et argumentée à cette question, un travail documentaire important doit être fourni. Cette question met l'élève face à une difficulté descriptive importante mais ne lui propose pas de réelle démarche d'investigation. De fait, l'objectif de l'exercice est moins de décrire la culture locale que de fournir un prétexte pour parler dans la langue enseignée. La question 10 est au contraire précise car elle invite à une recherche qui s'apparente aux réponses qu'un livre de type "Quid", "Who's who" peut fournir. Mais dans son esprit, elle invite à soupeser le poids de la production cinématographique locale à l'aune des valeurs françaises : si le Festival de Cannes est effectivement un festival international, quelle conclusion tirer du fait que l'élève ne trouvera pas de film, réalisateur, acteur

ou caméraman de son pays primés dans les dix dernières années ? (parfois tout simplement parce qu'il n'y a pas d'industrie cinématographique importante dans le pays, ou, cas plus complexe, parce que cette industrie fonctionne exclusivement sur la base d'une production quantitative !). Ainsi le manuel ne prend pas en charge l'un des aspects les plus délicats de l'exercice (et aussi le plus fréquent dans certaines régions du monde), celui qui renvoie à une image en creux de la réalité locale. La question 11 renvoie à un environnement proche : le cas est bien différent des deux précédents qui invitaient à une description large (peut-être nationale) et internationale. Là encore les effets négatifs de l'exercice ne sont pas pris en compte : que se passe-t-il si, cas possible, personne de l'entourage n'est capable de citer trois acteurs français ? Les exercices ici soulèvent plus de problèmes qu'ils n'en résolvent : la partie délicate - méthodologie de la collecte d'informations et traitement des représentations qui en découlent - est à la charge entière de l'enseignant ou de l'élève. C'est pourtant sur ces points délicats que l'auteur doit faire valoir le professionnalisme qui l'a conduit à écrire un manuel scolaire.

Le seul fait de solliciter des références à la culture de l'élève ne suffit pas pour cautionner la prise en compte effective de la réalité locale. Le manuel universaliste ne peut que solliciter la culture d'un élève abstrait, qui n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée que s'il adhère aux intérêts promotionnels de celle-ci. L'évocation d'une dimension "interculturelle" ou "comparative" dans le discours des auteurs ne suffit pas. Il faut que cette préoccupation soit traduite dans la réalité de la démarche d'enseignement. Il est donc prudent d'examiner systématiquement les présupposés de chaque exercice. Sinon la référenciation à la culture locale est un miroir aux alouettes : l'étranger est envisagé comme un consommateur de culture étrangère qui est d'abord invité à additionner des connaissances sur la culture enseignée.

Là où l'étranger a un statut clairement établi, il constitue un élément explicite de la description. Dans les méthodes de langues, il occupe une place d'acteur au même titre que les personnages natifs de la culture enseignée. Sa découverte de la culture étrangère constitue une trame narrative, la description de l'espace national sera entreprise à travers son propre cheminement : Anglais, il découvrira la France à partir de la région Pas de Calais¹² ; Italien, c'est sur la base d'une culture méditerranéenne commune que se fera son approche de la région provençale¹³ ; Allemand, il découvrira le système

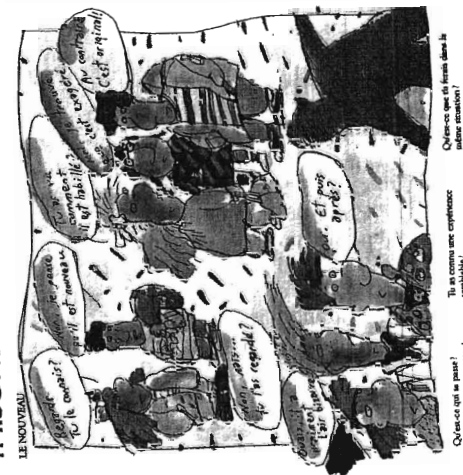
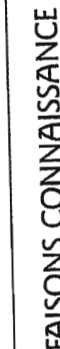
¹² Buckby M., *Action ! Book 1* Walton-on-Thames . Th. Nelson house, 1980.

¹³ Forlano M., *Communication et langage Testo di lingua francese*. Dossier n° 1 *Au fil des rues*. Premières visions de la France. Florence : Editore bulgarini, 1981.

¹⁴ Alix C. et alii, *Vivre l'école*. Paderborn F. Schöning, 1988.

Il est significatif que le chapitre d'où est extrait le document ci-contre soit le premier du manuel : derrière le titre "*Faisons connaissance*", c'est à une réflexion sur "le nouveau venu" que la classe est conviée. Destinée à des enfants non-francophones dont les parents viennent d'émigrer au Québec, cette méthode adopte une démarche réflexive : les enfants sont invités à s'identifier à travers un parcours d'immigration (ils ont un passé), le vécu d'une génération (des affinités, des refus). On ne travaille plus sur un modèle idéal. Un nouveau est défini d'abord comme quelqu'un de différent, pouvant susciter le rejet et l'exclusion : c'est à un débat que convie le dossier où les réticences seront d'abord mises en mots pour évoluer ensuite vers la reconnaissance d'une identité individuelle, formulée en termes d'affinités et de compagnonnage. Plus largement encore, les expériences antérieures de découverte d'un espace étranger sont sollicitées ("j'ai changé d'école, de classe, de ville, de pays") pour aller au-delà du fait anecdotique et entraîner une réflexion sur la relation même à l'autre. Alors que la dimension réflexive est souvent assimilée à une démarche d'adultes, ce dossier illustre le fait qu'elle n'est pas strictement dépendante d'une classe d'âge précise.

Dans un manuel, l'étranger aura un statut d'autant plus effectif qu'il ne se traduira pas sous forme d'exercices ponctuels, renvoyant formellement à la prise en compte d'un contexte culturel vague. Plus la démarche s'organise autour de la mise au point progressive d'une méthode comparative de l'échange de représentations croisées, de l'analyse de dysfonctionnements dans la communication, d'un retour sur des expériences vécues dans la relation à l'étranger, plus l'étranger voit son statut reconnu dans la description scolaire et plus la dimension réflexive traverse longitudinalement la conception et la structure du matériel.



LE PORTRAIT DE MA CLASSE
Ces jeunes vivants malintentionnés au
Canada.



Extrait de M. Duplantier, C. Beaudoin, J. Hullen. *États 1*. Cahier de l'élève, pp. 4-5. Manuel, pp. 6-7. Montréal : Centre Éducatif et Culturel INC. (8101, Boul. Métropolitain Est, Anjou, Québec H1J 1J3), 1990.

L'enseignant de langue vivante comme acteur social

Dans la description traditionnelle, l'enseignant de langues est essentiellement un prescripteur : il choisit un matériel pédagogique déjà existant. Mais cette fonction s'exerce sans qu'il ait toujours une conscience claire des intérêts dont il est le relais. Si la formation initiale ou continue des enseignants rend systématiquement compte des méthodes existantes, cette information se fait souvent sous forme de "présentation", de "panorama" des méthodes pour rendre compte des spécificités de chaque matériel. L'examen, la plupart du temps orienté vers l'analyse d'une "évolution" des outils, tend à induire que tout matériel paru est systématiquement meilleur que ceux qui l'ont précédé. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt d'une production régulière et constante dans le domaine de l'édition scolaire. D'ailleurs, formation et édition font parfois cause commune quand la notion de nouveauté n'est pas rigoureusement clarifiée pour l'éditeur (est nouveau, ce qui vient de paraître) et pour le formateur et le formé (est nouveau, ce qui est construit sur de nouvelles hypothèses). Or la frontière qui sépare intérêts commerciaux et intérêts pédagogiques est d'autant plus ténue dans les matériaux de "civilisation" que les références théoriques sont quasiment absentes, si l'on fait abstraction de l'"intérêt" et de l'"actualité" des documents fréquemment invoqués dans les préfaces pour présenter le matériel.

Lorsque l'enseignant choisit le matériel utilisé par son institution ou son établissement, il est un acteur économique décisif dans la chaîne qui relie l'auteur et l'éditeur à l'utilisateur. Il doit revendiquer cette fonction et se considérer comme une force de pression mise au service de la qualité et surtout de l'innovation, face à une équipe éditoriale travaillant surtout, comme nous l'avons vu, sous la contrainte des impératifs commerciaux. L'enseignant doit défendre une conception de l'outil scolaire comme un produit culturel à part entière qui ne peut être assujéti aux seules lois de la rentabilité d'un marché, ou plutôt, inviter les acteurs du monde éditorial à intégrer la notion de risque pédagogique et donc d'innovation, dans leurs stratégies. Il n'y a là rien d'utopique, les responsables éditoriaux étant les premiers intéressés à développer de nouvelles gammes de matériels.

Ce n'est pas par hasard si les critères explicitement évoqués pour définir un matériel d'enseignement des langues s'énoncent sous forme de classe d'âge - enfants, adolescents, adultes - et de nombre d'heures d'enseignement, parfois évoqués sous une forme des plus elliptique : débutants, avancés. Ces catégories renvoient à des intérêts largement partagés qui évitent de limiter trop strictement la diffusion des ouvrages. Profondément intériorisées par les enseignants, souvent à leur insu, ces catégories fonctionnent comme des

évidences indiscutables et ce n'est pas sans résistance qu'ils reconnaissent le fiou qui entoure chacune d'entre elles : qu'ont en commun l'adolescent d'Adjamé, quartier populaire d'Abidjan, épisodique élève d'un cours secondaire, et l'adolescent d'une école privée de Sao Paulo, si ce n'est la lointaine propriété d'être nés dans la même décennie ?

En adaptant étroitement ses pratiques d'enseignement au contexte culturel local, l'enseignant affirme la technicité de sa fonction, non seulement en maîtrisant la langue qu'il enseigne, ses références et son champ disciplinaire, mais aussi en analysant la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue et la culture qu'il enseigne. L'enseignant se voit ici proposer un rôle social accru : sans être exclusivement un utilisateur expérimenté des outils d'enseignement disponibles, il intervient à part entière dans la conception de son matériel en établissant un diagnostic des variables culturelles, en évaluant la pertinence du matériel existant, pour l'adapter, le détourner parfois de son usage explicite, ou pour construire des démarches qui s'inscrivent en contrepoint.

L'enseignant de langue se trouve ainsi en charge d'une problématique qui, dans une définition traditionnelle de ses contenus d'enseignement, lui échappe : un questionnement sur l'identité sociale et sur l'altérité. Un tel travail, pour exaltant qu'il puisse paraître a priori, bouscule nombre de traditions scolaires. Le cloisonnement disciplinaire est remis en question : la distinction, jusque là si claire, entre langue maternelle et langue étrangère se trouve brouillée, les langues étrangères entre elles, traditionnellement placées dans une relation de concurrence, n'ont plus à faire jeu à part mais partagent une problématique commune. On aurait donc tort de sous-estimer les résistances de tout poil aux modifications entraînées dans le paysage scolaire. Dans les deux chapitres suivants, nous montrons la viabilité de ces propositions.

OBJECTIVER LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉTRANGER : DÉMARCHES ET OBJECTIFS

X La dimension culturelle est souvent minorée dans les matériaux d'enseignement. Si on veut lui accorder une place équitable, ce choix relève de la responsabilité directe de l'enseignant. Lassé d'une méthode imposée, quelquefois périmée, dont il connaît les limites pour l'avoir pratiquée plusieurs années, l'enseignant introduit volontiers dans ses cours un document complémentaire, ou mieux, conçoit un "dossier de civilisation". Alors que les aspects linguistiques de l'apprentissage des langues apparaissent marqués de technicité en raison de laquelle l'enseignant s'interdit souvent d'intervenir dans ce domaine, les aspects culturels, davantage marqués par la gratuité, sont fréquemment perçus comme étant un champ plus propice à l'initiative personnelle. Nous avons voulu montrer jusqu'alors combien ce domaine n'était "facile" qu'à condition d'en ignorer la complexité et les enjeux. En fait, si nous proposons que les documents annexes ne soient pas le simple complément d'un matériel principal, c'est pour simultanément inviter l'enseignant à partager des prises de position plus radicales : les documents annexes peuvent se situer en contrepoint du matériel en usage. Pour celui qui prend en charge la construction d'une démarche centrée sur l'identité de ses élèves, il s'agit d'adapter son enseignement plus que son matériel¹, à la situation locale d'enseignement.

Principes généraux pour la détermination d'objectifs

Alors que la description traditionnelle vise à transmettre des connaissances, parfois livresques, exclusivement centrées sur la culture enseignée, la notion d'objectif appliquée au domaine culturel ouvre de nouvelles perspectives. Celle-ci invite à hiérarchiser des compétences pour définir des savoir-faire spécifiques orientés vers le passage d'une culture à une autre, qui ne peuvent être maîtrisés à travers un apprentissage dont la finalité serait strictement linguistique. Il est donc postulé que, dans la classe de langue, la compétence culturelle relève de démarches spécifiques d'enseignement qui ne peuvent être confondues avec l'apprentissage de la langue. Alors que la relation langue/culture a été largement mise en évidence,

¹ Dans les années 60, la production française de matériel d'enseignement en Français Langue Étrangère a souvent été accompagnée de versions locales : ces adaptations se singularisaient par une adaptation phonétique spécifique, mais les particularités socio-culturelles locales ne modifiaient pas la structure du matériel, tout au plus coloraient-elles les exemples et les exercices.

tant sur le plan linguistique que sur celui des retombées didactiques, s'agit-il de nier cette relation en plaçant pour un parcours propre à l'une et l'autre ? Il n'y a pas antagonisme mais au contraire solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle, lorsque la langue étrangère est envisagée comme une pratique sociale, dépendante des attitudes et des représentations construites dans la culture maternelle. Dans un enseignement qui encourage des démarches de découverte du sens, la frontière entre linguistique et culturel se dissout lorsqu'on invite l'élève à rechercher et à expliciter des implicites, à mettre en relation des pratiques quotidiennes socialement différenciées, à évaluer la pertinence sociologique des informations disponibles. Par contre, des savoir-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exigent des compétences plus larges, que la seule habileté linguistique ne peut garantir : maîtriser un environnement culturel étranger, un métalangage (race, nationalité, classe sociale, stéréotype, etc.), l'analyse réflexive des représentations de la culture étrangère et de la culture maternelle.

Ces objectifs culturels, propres à un public et à une situation d'enseignement donnés, pourront être fixés après diagnostic. Ce dernier doit caractériser le contexte où la langue étrangère est enseignée : nature de la relation géopolitique entre la culture nationale de l'élève et la culture enseignée, mesure des effets induits par le contexte institutionnel d'enseignement et par l'environnement médiatique local. À la différence de l'analyse des besoins qui construit un cursus en établissant les compétences attendues en fin d'apprentissage, cette étape est davantage rétrospective. Les représentations de l'élève sont analysables à partir de son vécu. On pose ainsi par hypothèse que tous les élèves d'une même classe d'âge n'ont pas nécessairement une expérience équivalente de la relation à l'étranger et que celle-ci n'est pas systématiquement corrélée à leur niveau d'apprentissage de la langue étrangère. Le diagnostic permet d'affiner les catégories couramment utilisées pour typer un groupe d'apprenants - âge, niveau - en caractérisant la relation de chacun avec la culture étrangère. L'élève a-t-il une expérience personnelle de cette relation ? Celle-ci a-t-elle été vécue positivement ou négativement ? Y a-t-il éloignement ou proximité culturels entre la culture maternelle et la culture enseignée ? Le diagnostic permet de cartographier l'expérience que les élèves ont de la relation avec l'étranger, y compris lorsqu'elle se situe hors apprentissage scolaire. De ce diagnostic, seront déduits des objectifs explicites, articulés non seulement sur le niveau linguistique des élèves, mais aussi sur la spécificité de leur relation identitaire avec la culture enseignée.

Alors qu'un modèle traditionnel repose sur l'accroissement régulier des connaissances sur la culture enseignée, sur un rapport nécessairement confiant dans l'affirmation de l'objectivité et dans le discours expert, il en est autrement quand le modèle formatif se donne pour objectif de complexifier les représentations initiales. Remettre en question les idées reçues incite davantage à mettre à l'épreuve les informations disponibles qu'à les accréditer a priori. Plutôt qu'une construction linéaire, la progression se donne comme une succession de ruptures, de constructions provisoires, toujours susceptibles d'être mises en déséquilibre par de nouvelles découvertes. Ouvrant dans son ensemble à l'encontre du conformisme social, cette démarche n'a de crédit que si elle est placée sous le signe de la rigueur. Trois principes de travail s'imposent :

- en premier lieu, un travail sur les représentations doit reposer sur une lecture exigeante de la réalité qui invite à interroger le passage du particulier au général, et vice versa. La qualité de la relation au réel est en cause quand les généralisations abusives alimentent les représentations stéréotypées. La familiarité par rapport au réel reste le premier obstacle à une transformation de ces représentations. La capacité d'étonnement est un levier puissant pour le travail de déconstruction/construction, initiateur d'une réinterprétation du réel. Mais elle est également source de désenchantement quand elle révèle la méconnaissance de pratiques supposées familières ;
- en second lieu, la remise en question des représentations construites sur le mode de la certitude ne peut éviter de s'interroger sur l'exactitude des données disponibles. Il s'agit moins d'une opposition "données scientifiques"/"données empiriques" qui conduirait à vérifier les sources, travail à caractère encyclopédique, que d'inviter à retrouver les différents partis-pris qui sous-tendent la construction des documents. Là encore, le terme d'informateur est préférable à celui de source. Le second invoque la virginité originelle des informations, alors que le premier invite davantage à considérer la fragilité des données brutes, leur dépendance vis-à-vis des intérêts individuels ou institutionnels. La pluralité des points de vue conduit nécessairement à une lecture contradictoire de la réalité ;
- enfin, la déconstruction des représentations ne peut être envisagée sans faire appel à la dimension historique. La durée restitue l'évolution, là où le regard contemporain ne perçoit qu'immobilité. Si l'étude de la genèse et des transformations des représentations sociales constitue un objectif globalement trop complexe pour prendre place dans la classe de langue, l'école reste un lieu privilégié pour sensibiliser à des phénomènes qui

échappent à l'immédiateté du regard et qui prennent leur sens dans la longue durée. Là, le processus peut être décrit, nommé et donc porté à la conscience, alors qu'il ne s'exerce en général que dans la discrétion et l'opacité.

La remise en question du rapport familial au réel, le croisement qualitatif des informations et la mise en perspective historique contribuent à une relation démystifiante. Mais ils seraient à eux seuls insuffisants, si ce travail ne s'accompagnait pas d'une dimension réflexive. Par dimension réflexive, on entend ici moins une relation introspective et psychologique, que la remise en question de l'intuition qui amène à une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité. La démarche consiste à reconnaître la part du sujet et de son histoire sociale dans l'acte interprétatif. Il serait tentant de ne voir dans ces principes de travail que le préalable à une démarche proprement intellectuelle, que le milieu scolaire valorise si souvent, mais qui fonctionne sans relation directe avec les choix de vie personnels. Faut-il le rappeler, la relation avec l'étranger traverse l'être social tout entier. Qu'elle s'applique à la population des élèves comme à celle des enseignants, la dimension réflexive va à l'encontre des traditions scolaires qui, au nom de l'égalité des chances et de la démocratie, reposent sur la rupture entre vie privée et vie scolaire ou professionnelle. Les propositions des pages suivantes infléchissent cette tradition éducative.

Le diagnostic des représentations initiales

On pose par principe que tout élève débutant dispose, avant même le premier cours, de références sur la culture étrangère enseignée, ou, si celle-ci n'est que très faiblement présente dans son environnement culturel, de références sur l'étranger de façon large. Le terme "initial" vaut donc du point de vue strict de l'étalonnage scolaire (n'a pas suivi de cours pouvant bénéficier d'une certification scolaire) mais ne doit pas oblitérer l'expérience personnelle d'un élève déjà socialisé dans sa culture maternelle. Le diagnostic des représentations initiales n'est pas réservé au niveau débutant : il peut concerner, dans une utilisation plus large, tout groupe-classe avec lequel l'enseignant prend contact pour la première fois. La tâche de l'enseignant est donc de recenser les représentations disponibles et d'évaluer leur pertinence. Cette opération constitue un diagnostic dans la mesure où elle orientera par la suite la conception et le déroulement du cours.

Cette évaluation initiale peut être entreprise à différentes échelles. On peut en effet chercher à caractériser une population scolaire large : la classe d'âge

d'un système éducatif donné² ; une population géographiquement déterminée : par exemple, les élèves du secondaire d'un établissement, d'une ville, d'une région³. Nous envisageons ici une démarche adaptée au groupe-classe. Elle ne s'inscrit donc pas dans une perspective stricte de recherche mais se donne pour objet d'être un recueil d'informations utiles à l'enseignant pour l'organisation de son cours comme un exercice où les élèves sont parties prenantes.

Ce diagnostic peut prendre la forme d'un test d'association de mots.

TEST D'ASSOCIATION DE MOTS

On demande aux élèves de produire, dans un temps bref, dans leur langue maternelle une liste de cinq mots spontanément associés au(x) pays dont on étudie la langue et une seconde liste de cinq termes associés aux habitants de ce(s) pays. Il peut être important de signaler que, l'exercice n'étant pas noté, il ne s'apparente pas aux exercices scolaires classiques. Cette étape de production individuelle est ensuite suivie d'une étape de synthèse collective, essentielle puisqu'elle contient une dimension réflexive. Les résultats de cette synthèse devront être gardés : ils serviront de point de départ à l'évaluation finale du cours pour mesurer l'évolution des représentations initiales.

Alors que l'étape de production individuelle tend à être vécue comme un jeu, l'exploitation des résultats doit apparaître comme un temps fort. Plusieurs types d'exploitation sont possibles. On peut envisager une

exploitation thématique : on regroupe les termes selon les champs sémantiques évoqués. Voici tout d'abord deux exploitations possibles des résultats obtenus : la première a été établie à partir des productions d'élèves de Français Langue Étrangère (origine nationale non citée), la seconde à partir de celles d'élèves de langues vivantes de l'enseignement secondaire français :

• Premier exemple d'exploitation :

- caractéristiques physiques des Français,
- caractéristiques vestimentaires,
- caractéristiques économiques et sociales (riches/pauvres, classe moyenne),
- paysages et lieux (géographiques et non géographiques : Alpes, Loire, métro, café),
- personnages historiques ou contemporains (avec subdivision possible : personnel politique : Louis XIV ; monde des arts : G. Brassens ; des lettres : V. Hugo),
- traits de la psychologie collective (violents, polis),
- objets caractéristiques (2CV Citroën, croissant),
- symboles nationaux (le coq, la croix de Lorraine).

Classement proposé par J.-C. Beacco, S. Lieutaud, *Tours de France*. Travaux pratiques de civilisation. Guide pédagogique. Paris : Hachette, 1985, p. 8.

• Deuxième exemple d'exploitation :

• ce qui concerne l'homme proprement dit

- traits physiques,
- modes de vie (alimentation, vêtements, habitat, déplacements, loisirs),
- organisation sociale (rapports hommes/femmes ; rapports, conflits : classe/race, apartheid ; institutions autres que politiques : école, dysfonctionnements),
- modernité,
- tradition (personnages emblématiques : la reine quand elle n'est pas mentionnée comme chef d'État ; objets emblématiques : kilt ; fête : carnaval),
- histoire (personnages historiques ; époques ; événements historiques).

• ce qui concerne son milieu

- politique (événements contemporains, actualité : élections américaines ; personnages contemporains ; caractérisation des systèmes politiques : république, royaume, monarchie),
- économie (primaire : agriculture ; secondaire : technique ; tertiaire : services ; tertiaire primitif : creur de chaussures),

² Cf les travaux de Albane Cain *Étude des zones de résistance à l'apprentissage et des représentations en langues vivantes*. "L'objet de cette recherche est d'effectuer un repérage, un recensement, langue par langue à partir de recueil d'observables constitués par des productions d'élèves, dans le domaine linguistique des zones de résistance particulièrement rebelles à l'apprentissage, dans le domaine de la civilisation, d'idées reçues, de méconnaissances et de représentations menant à la constitution de stéréotypes, de procéder à une confrontation inter-langues des données recueillies permettant de déterminer s'il existe des points de convergence concernant les deux domaines mentionnés ou si, au contraire, on a affaire à une spécificité des problèmes liés à la langue d'arrivée, de voir si l'analyse des données recueillies permet la sélection de points particulièrement cruciaux sur lesquels on pourrait mener ultérieurement un travail d'intervention en profondeur dans les deux domaines."

in Cain A., *L'enseignement de la civilisation* (langues vivantes, second cycle). Paris : INRP, 1988, p. 15.

³ Byram M., *Cultural studies in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters, 1989. Trad. française : *Culture et éducation en langue étrangère*. Trad. par K. Blamont-Newmank et G. Blamont. Saint-Cloud : CREDIF, Paris : diff. Didier, 1992. Coll. LAL.

Voir aussi Byram M., Esarte-Sarries V., "Investigating cultural studies", in *Foreign language teaching*. A book for teachers. Clevedon : Multilingual Matters, 1991

- domaine culturel (langue ; valeurs morales ; religion ; valeurs esthétiques ; arts ; cultures "proliférantes" : média).

- ce qui concerne l'activité que l'homme exerce dans son milieu

- paysage construit (urbain : monuments, architecture, mobilier urbain (taxis jaunes, cabines téléphoniques) ; jardins, parcs ; noms des villes),
- paysage naturel (traits de géographie naturelle, traits physiques du paysage ; climat).

- **Autres**

- connotation affectives envers le pays,
- aberrations, attributions erronées.

Classement proposé par A. Cain, "Enseignement et apprentissage de la civilisation au cours de langue dans le second cycle : tentative de légitimation d'une approche", in *L'enseignement de la civilisation*, Paris : INRP, 1988. pp. 26-27.

Ces taxinomies sont orientées d'un point de vue thématique. Dans les deux cas, il s'agit de la production d'élèves de niveau avancé. Nous suggérons les catégories suivantes pour une exploitation centrée sur l'évaluation qualitative des représentations initiales de la culture enseignée, en prenant à titre d'exemple les productions d'un public européen vis-à-vis de la Chine :

- Évaluation quantitative du degré de précision/imprécision des connaissances sur la culture étrangère :

- nombre de noms propres cités (ex : Mao, Grande Muraille, etc.),
- correction orthographique des mots appartenant à la langue étrangère étudiée,
- erreurs d'identification et items erronés (ex : Tokyo).

- Repères spatio-temporels sur-représentés :

- lieux géographiques (ex : capitale du pays),
- repères historiques (ex : révolution culturelle).

- Caractérisation de la relation à la culture enseignée :

- items les plus fréquemment cités,
- nombre d'items marqués négativement et positivement (ex : communisme = valeur négative). Y a-t-il une dominante négative ou positive attachée au(x) pays (relation abstraite à l'étranger) ou aux habitants (relation parfois décrite à travers une expérience personnelle avec un ou plusieurs habitants de ce pays) ?
- nombre d'items non connotés (ex : riz, vélo) ou génériques (ex : cuisine chinoise),

- nombre d'items se référant aux normes intériorisées dans la culture d'origine (ex : de couleur jaune, de petite taille, nombreux habitants, grand pays, etc.).

- Identification des lieux de médiation entre la culture de l'élève et la culture enseignée :

- sources d'information locales qui ont permis cette production : catalogues de voyage, manuels scolaires, média (ex : *Le dernier Empereur*, film de Bertolucci),
- actualisation de l'information (date approximative des informations les plus récentes),
- pratiques culturelles du pays étranger adoptées dans le pays de l'élève (ex : restaurant chinois).

Ce classement est à établir avec la participation des élèves. Cette étape, tout aussi importante que celle de la production individuelle, les conduit à repérer dans leurs représentations ce qui est ou non en concordance avec les idées reçues les plus répandues sur un pays donné. Elle invite aussi à produire un métadiscours collectif sur des productions individuelles. C'est à ces titres que cet exercice peut être déclencheur d'une démarche réflexive. Mais il ne peut à lui seul en tenir lieu.

Apprendre à repérer les effets de la stéréotypie et à en analyser le fonctionnement

Le diagnostic des représentations initiales est un point de départ qui permet d'orienter le déroulement du cours. Une démarche réflexive se donne pour objet de donner à entendre comment ces représentations stéréotypées ont été construites, à travers quelles expériences elles ont été intériorisées : cette étape implique à la fois un retour individuel sur des expériences personnelles et une réflexion collective sur les mécanismes d'imposition des représentations dominantes.

ANALYSER LE FONCTIONNEMENT DE LA STÉRÉOTYPIE

L'évocation de destinations lointaines est souvent un procédé utilisé pour stimuler la consommation. Voici comment un grand magasin parisien associé à *Elle* et ce magazine féminin, unissent leurs intérêts commerciaux à travers la promotion de la Chine.

"Révolutionnaire ! La Chine débarque à Paris aux Galeries Lafayette du 3 février au 6 mars. On l'accueille à bras ouverts : elle nous apporte des myriades de jade, de laque, de porcelaine, de céramique, de bambou, de

soieries et de bijoux. Sept siècles après Marco Polo, des bateaux traversent à nouveau les mers pour nous révéler ses mystères. À l'honneur dans ce numéro : le retour de la mode Mao. La soie, inspiratrice des créateurs. Une veste célèbre interprétée en version néo-70. Chinoiserie 93 à Paris. Astrologie : l'année du coq sous le signe de l'élégance et du panache. Beauté : les recettes millénaires de la sérénité et de la séduction. ELLE-Passions : la veste chinoise est rouge. Plaisir : chiner les objets de la Chine Pop. Régat : la fondue chinoise. Pékin-Shangai à Paris : le guide de la Chine dans Actu-ELLE. Deux fois par an, le ELLE chinois passionne les femmes. Et les six boutique de ELLE à Shangai prouvent que ELLE est universELLE."

Extrait de *Elle* n° 2 457. 1^{er} février 1993. Repris dans le catalogue diffusé aux Galeries Lafayette à l'occasion de l'"Expo Chine" organisée du 3 février au 6 mars 1993.

On peut utiliser ce texte en le mettant en parallèle avec le test d'association d'idées obtenu sur la Chine. Le texte de la revue *Elle* sera appréhendé comme une collection de références stéréotypées sur la Chine (mais incomplet : il y manque des références en matière de cuisine, d'habitat, etc.). L'objectif sera de repérer les stéréotypes les plus fréquents sur la Chine dans les représentations dominantes en France. La consigne sera la suivante : quels sont les items qui sont communs aux deux productions ?

ANALYSER LA RELATION À L'EXOTIQUE⁴

L'invitation au voyage utilise abondamment les descriptions stéréotypées. Dans l'extrait ci-après (pp. 82-83) de catalogue de voyage, on cherche à la fois à retrouver la genèse des stéréotypes qui auront pu être recensés dans un diagnostic des représentations initiales de l'Espagne et à caractériser la vision du voyage à laquelle ils sont associés.

⁴ On partage ici le propos de Victor Segalen : "Il me faut déblayer le mot 'Divers' et surtout le mot 'Exotique', de toutes les notions trop positives dont il a été chargé jusqu'ici. Il me faut vider la place, épousseter, pour tenter ensuite non pas un remplissage d'une outre demeurée vide, et qui sent un peu le vin aigre, mais crever l'outre elle-même pour qu'on n'en parle plus. Le mot *exotisme* aura dès lors reconquis sa pureté originelle, et ne dira plus autre chose que le sentiment que l'on a de la pureté et de l'intensité du Divers", in *Essai sur l'exotisme*. Paris : LGF, 1986, p. 68. Collection Biblio, Essais n° 4 042.

On peut ainsi repérer des traits qui sont généralement attribués en Europe du nord à l'ensemble de la péninsule ibérique : "couleurs éclatantes", "éclat de lumière", "balcon", "patios", "fontaines", "éventails", "azulejos", "mosaïques" et des traits dont la nature est chargée d'un exotisme sans références géographiques précises : "de blanc et or, de bleu et orange", "la plus belle des villes", "la plus belle cité du monde", "architectures proprement féérique [sic]", "lacs de rues et de venelles", "pierres couleur de miel", "parfum de fleurs", "végétation luxuriante", "les courbes, arches, les lignes subtiles des monuments", "sublime et sensuelle".

Les indices linguistiques et iconiques qui situent explicitement la description en contexte andalou ne manquent pas : "Séville", "Guadaiquivir", "Exposition universelle", "Mudéjares", "Andalous", "Giralda", "Alcazar", "style andalou", "flamenco", "toréadors", femme dissimulée derrière un éventail et un bouquet, couple andalou en tenue festive, patio mudéjar. Ils pourront contribuer à resituer à l'échelle régionale des stéréotypes généralement appliqués à l'échelle nationale. Mais la description joue sur un double exotisme. On invite à voir à la fois l'Andalousie et le Pays Basque, comme le montrent les "bonnes tables" recommandées : "Excellente cuisine d'origine basque à base de produits andalous" !

On retrouve la fonctionnement traditionnel de la description touristique : voir le maximum de choses dans le minimum de temps. L'exotisme est codifié en un espace étroitement hiérarchisé. L'encadré "À voir absolument" définit l'espace de la vieille ville comme un espace privilégié, ce qui est souligné par la carte et par la description des hôtels proposés ("hôtel de cachet"). Contrairement par rapport aux mentions déjà signalées, la ville ne se suffit pas à elle-même. Des excursions alentour sont suggérées : Grenade, Jérez, Cadix, Arcos, Ronda.

La description touristique présente l'espace étranger comme un espace risqué où le voyageur doit être averti, faute de mésaventures. L'espace et le temps y sont soigneusement étalonnés et comptabilisés dans la monnaie du pays de départ : nuits d'hôtels et de spectacles, journées d'excursions, déplacements. Les moyens de transport sont détaillés (même si une mention dédouane la responsabilité du transporteur de toute inexactitude !), ainsi que l'aménagement de l'hôtel et de ses chambres. L'incertitude, l'inattendu sont conjurés par la minutie d'une description qui coupe court au hasard des cheminements vagabonds.

Des exercices de ce type peuvent être sans difficulté démultipliés : le temps nécessaire à la compréhension de l'objectif et à la maîtrise de la démarche lors du premier exercice sera rapidement réduit pour des exercices d'approfondissement. On peut ainsi travailler les mécanismes de la stéréotypie sur d'autres supports : magazine de mode présentant un pays étranger, caricatures de presse, journaux télévisés, etc.⁵ On peut également repérer, pour un même pays, les variations de la stéréotypie dans le temps⁶, en fonction des pays où elles sont produites. Une cartographie des représentations stéréotypées d'un même pays dans différentes régions du monde peut ainsi être dessinée. Les représentations de l'Angleterre ne sont pas les mêmes en Afrique anglophone, en Inde ou en Amérique du sud. Des procédés se dégagent : utilisation des couleurs du drapeau national, désignation d'un pays par les attributs d'une de ses régions (ex : l'Andalousie pour l'Espagne, la Bavière pour l'Allemagne), nombre très limité de symboles... Plus les références sont généralisantes (termes génériques, absence de noms propres) et dépendantes du système de références de celui qui les énonce (références s'appuyant sur des différences physiques, alimentaires ou sur des traits de caractère, sous-entendant une comparaison avec sa propre culture), plus la relation avec la culture décrite est marquée par l'éloignement culturel. *L'objectif est atteint lorsqu'il a été établi et compris que la stéréotypie renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement.*

ÉVALUATION

À la fin de la séquence, les élèves doivent être en mesure de repérer les procédés d'un discours stéréotypé, y compris à propos d'une culture avec laquelle ils n'ont pas eu de contacts. Cette dernière étape peut tenir lieu d'évaluation. On peut, par exemple demander de repérer et de classer les effets stéréotypés dans un document de ce type :

Des différentes façons de fêter la Nouvelle Année

"Les enfants espagnols préparent sagement leurs douze grains de raisins et en mangent un à chacun des douze coups de minuit.

Au Luxembourg, après avoir bu une coupe de champagne, on s'embrasse trois fois et l'on se souhaite 'Prost Neï joer'.

Sur l'île de Chio (en Grèce), les enfants encore réveillés vont voir avec leurs parents les maquettes des bateaux mesurant entre 2 et 3 mètres ornées de lampions et de drapeaux en chantant la Kalanda.

Attention à vos têtes si vous êtes en Italie, car le premier jour de l'année se déroule le 'Coci', coutume selon laquelle on doit se débarrasser des vieux objets cassés ou ébréchés. La façon la plus simple de le faire étant de les jeter par les fenêtres. Si votre fiancée est Italienne, pensez à lui offrir un sous-vêtement rouge pour commencer l'année, c'est signe de bonheur !"

Extrait de "St Nicolas, la befana et le père Noël et les autres...", in *Le Particulier*, n° 835, décembre 1992, p. 17. Paris : Le Particulier.⁷

L'identification des sources usant fréquemment de représentations stéréotypées en favorise la reconnaissance. Si les médias sont facilement identifiables dans ce domaine, il est moins courant de mettre en cause les outils scolaires, en particulier ceux du système scolaire où l'on enseigne, dans d'autres cadres disciplinaires que la langue enseignée : langues vivantes en général, langue maternelle, histoire, géographie. On confiera ici ce rôle au professeur de langue vivantes du fait de sa position de médiateur entre deux ou plusieurs cultures. Il peut utiliser les outils scolaires, tant ceux du système éducatif de ses élèves que ceux du (des) système(s) éducatif(s) du (des) pays dont il enseigne la langue et mettre en parallèle les discours respectifs portés sur une même nation. Alors que les manuels scolaires offrent traditionnellement un rapport indiscuté avec la vérité, on s'attachera à montrer en quoi ils renvoient une vision de l'autre très dépendante de leur contexte national. Les ouvrages d'histoire et de géographie offrent de ce point de vue un corpus inépuisable.

⁵ Un recensement systématique des sources de représentations initiales a été mené auprès d'enfants et d'adolescents du Comté de Durham (Grande Bretagne) in Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S., *Cultural studies and language learning*. A research report. Chapitre 4 "Sources of and influences on pupils' perceptions and attitudes. The pupils' views." Clevedon Multilingual Matters, 1991

⁶ À propos de l'évolution des représentations réciproques de l'Allemagne et de la France entre 1945 et 1987 Dietrich R., Fekl W. *Komische Nachbarn. Drôles de voisins*. Deutsch-Französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur Paris Goethe Institut, 1988.

⁷ La revue *LE PARTICULIER*, 21, Boulevard Montmartre, 75002 Paris, tél 40-20-70-00, abonnement 1 an 208 F, a bien voulu nous autoriser à reproduire le texte ci-dessus paru dans son numéro 835 de décembre 1992 (précisions publiées à la demande de la revue).

LA DESCRIPTION DE L'ESPACE ÉTRANGER DANS LES PLANISPHERES

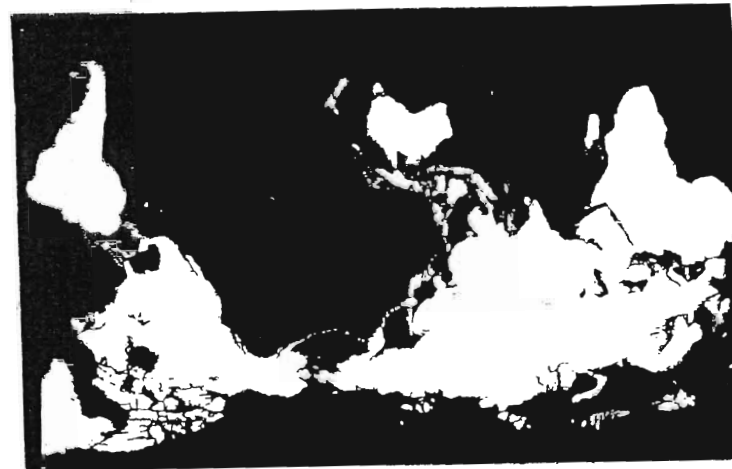
Cet exercice se donne pour objectif d'apprendre à repérer de quel point de vue l'étranger est représenté, en particulier ici de quel point de vue est décrit l'espace étranger.

La consigne sera la suivante : repérer les indices qui permettent d'identifier les régions du monde où ces cartes ont été produites. L'espace présenté comme étant le centre du monde peut être identifié comme étant celui qui diffuse cette représentation de l'espace étranger.

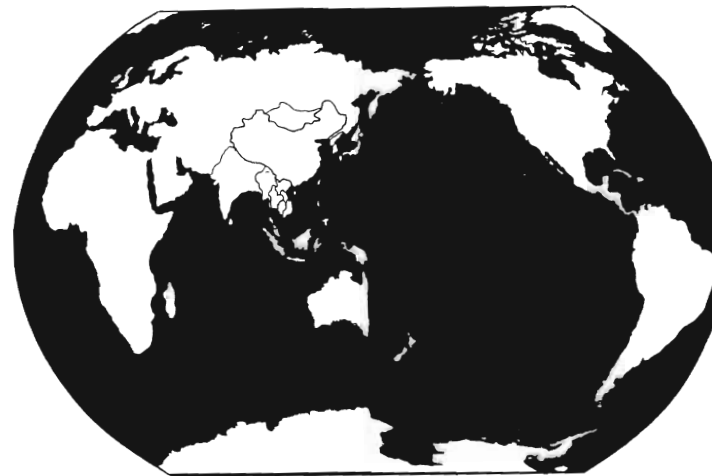
Les cartes 1 et 3 ci-après ont été aménagées à partir de G. Chaliand, J.-P. Rageau, "Visions du monde", in *Atlas stratégique*. Géopolitique des rapports de forces dans le monde. Paris : Fayard, 1983, pp. 14-17. © Arthème Fayard.



1. Le monde vu de l'Union Soviétique



2. Le monde vu de l'Australie (carte établie d'après les principes de Mc. Arthur)



3. Le monde vu de la Chine

Les exercices de sensibilisation au fonctionnement des représentations stéréotypées se construisent dans la confrontation de descriptions divergeantes. C'est à partir d'un jeu contradictoire de perceptions, souvent spectaculaire, qu'un travail de sensibilisation peut être entamé. Mais à s'en tenir là, on transformerait cette étape en un simple gadget pédagogique.

Apprendre à relire la relation au réel

Bien qu'il traverse l'ensemble de nos repères identitaires, le travail sur les représentations de l'étranger ne peut se résumer à la seule identification de leurs effets. Il s'agit plutôt d'inciter à une vigilance qui concerne toute démarche informative concernant l'étranger. Plus largement encore, c'est la relation même au réel qu'il faut revisiter. Alors que l'étranger considérera spontanément l'informateur natif comme étant systématiquement mieux placé que lui pour décrire sa culture, il doit apprendre à évaluer à quelles conditions cette qualité d'expert est fiable. Mesurer la fiabilité d'une information, alors même qu'on ne dispose pas d'une expérience directe de la culture étrangère, est à la fois l'une des situations les plus fréquemment rencontrées dans la relation à un pays et une langue étrangères, et l'une des plus délicates.

La norme sociale est toujours sollicitée dans l'appréciation de pratiques culturelles étrangères, et, plus généralement, dans les opérations de comparaison entre deux cultures.

APPRENDRE À PROBLÉMATISER LA NORME SOCIALE

L'exercice ci-après fonctionne comme une étude de cas : plusieurs situations sont proposées au jugement du groupe-classe qui doit statuer sur leur normalité ou leur anormalité.

48

- 49 -

Normal / abnormal / normal / abnormal

1 Betrachten Sie bitte jeweils kurz die folgenden Bilder und notieren Sie, was Ihnen an diesen Bildern nicht normal (überraschend/unerwartend/nicht gesellschaftsformel) ist. Arbeiten Sie nicht zu lange. Wenn Ihnen nichts auffällt, so gehen Sie bitte zum nächsten Bild über.

von Bild über. Am besten einigen Sie sich mit der Gruppe auf ein Zensurkriterium.

2 Auf der Cassette haben einige Deutsche gesprochen. Was Ihnen an den Bildern auffällt, das notieren Sie bitte.

3 Tauschen Sie bitte Ihre Eindrücke im Plenum aus und notieren Sie, was Ihnen auffällt. Notieren Sie auf Ihrem Arbeitsbogen vorerst die Angaben zur Person.

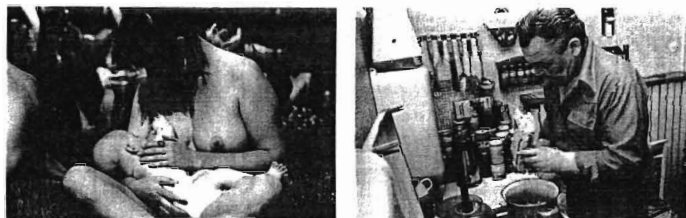
4 Arbeiten Sie wieder im Plenum und tauschen Sie Ihre Eindrücke aus. Benutzen Sie die Bedeutung von NORMAL.

Angaben zur Person (Geschlecht, Alter, Beruf, Wohnort, Geburtsort, Sprache/Dialekt, Sonstiges)	Ihre selbst	Deutscher/ Nr. 1
Bild Nummer	Ihre Eindrücke	Eindrücke
1		
2		
3		

Deutscher/ Nr. 2	Deutscher/ Nr. 3	Deutscher/ Nr. 4
Eindrücke	Eindrücke	Eindrücke



Documents pp. 88-89-90 extraits de M. Höp, B. D. Müller, G. Wessling
Sichtwechsel. ELF Kapitel zur Sprachsensibilisierung. München : Verlag Klett,
Edition 1984, pp. 48-53.



Alors que ces prises de position s'expriment d'ordinaire spontanément, l'exercice les transforme en objets de débat collectif. Ce n'est pas un consensus qui est recherché, mais au contraire la mise à plat des différentes opinions et la reconstitution des différents argumentaires qui sous-tendent telle ou telle opinion. L'objectif est de prendre conscience que la norme sociale est vécue comme une référence fédératrice, tant qu'elle n'est pas explicitée et qu'elle n'est ni universelle, ni acquise pour l'ensemble d'une communauté donnée. Destiné à un public apprenant l'allemand langue étrangère, cet exercice met en relief le caractère polysémique de la norme sociale à l'intérieur d'un même groupe national : le même objectif pourrait être atteint si l'exercice était mené à propos de situations touchant à la réalité culturelle de l'élève. L'exercice est d'autant plus pertinent que l'élève aura, à travers la langue étrangère, à se mesurer personnellement avec une réalité dont les normes seront culturellement éloignées de ses références maternelles (cas d'un séjour professionnel ou universitaire à l'étranger, par exemple).

Au lieu d'être vécu comme naturel, allant de soi, ce qui fait l'objet d'un consensus est mis en examen, et, en quelque sorte grossi à la loupe, transformé en objet incongru. Toute une série d'exercices peut être construite sur ce principe en prenant appui sur des documents où les effets d'imposition symbolique sont particulièrement marqués. Le diplôme scolaire en est un exemple : "Il est [...] inscrit dans la définition tacite du titre scolaire garantissant *formellement* une compétence spécifique (comme un titre d'ingénieur) qu'il garantit *réellement* la possession d'une "culture générale" d'autant plus large et plus étendue qu'il est plus prestigieux ; et à l'inverse, qu'on ne peut demander aucune garantie réelle sur ce qu'il garantit

formellement et réellement ou, si l'on préfère, sur le degré auquel il garantit ce qu'il garantit"⁸. Relire le réel, c'est remettre en question l'évidence des rapports sociaux, démonter les procédés sur lesquels se fonde l'exercice du pouvoir, analyser les prises de positions à travers lesquelles s'actualisent les mécanismes d'imposition symbolique. *Cette lecture du réel est d'autant plus utile dans la classe de langue qu'elle se structure, non plus en fonction des représentations extérieures à la société décrite, mais selon des rapports de force internes dont le schéma est rarement explicité hors de l'école*. Alors qu'elle est un des lieux où se mettent en place ces effets d'imposition⁹, on est loin des descriptions formelles du système éducatif étranger axées sur le cursus scolaire et l'emploi du temps type de l'élève. C'est plutôt la valeur sociale d'une formation, les rites de passage et les processus de cooptation à l'intérieur de la communauté scolaire, les rapports de force qui s'exercent entre les différentes parties qui seront décrits. D'autres documents peuvent rendre compte de la logique interne d'une communauté donnée.

LES RÈGLES D'ÉCRITURE DU PORTRAIT OFFICIEL

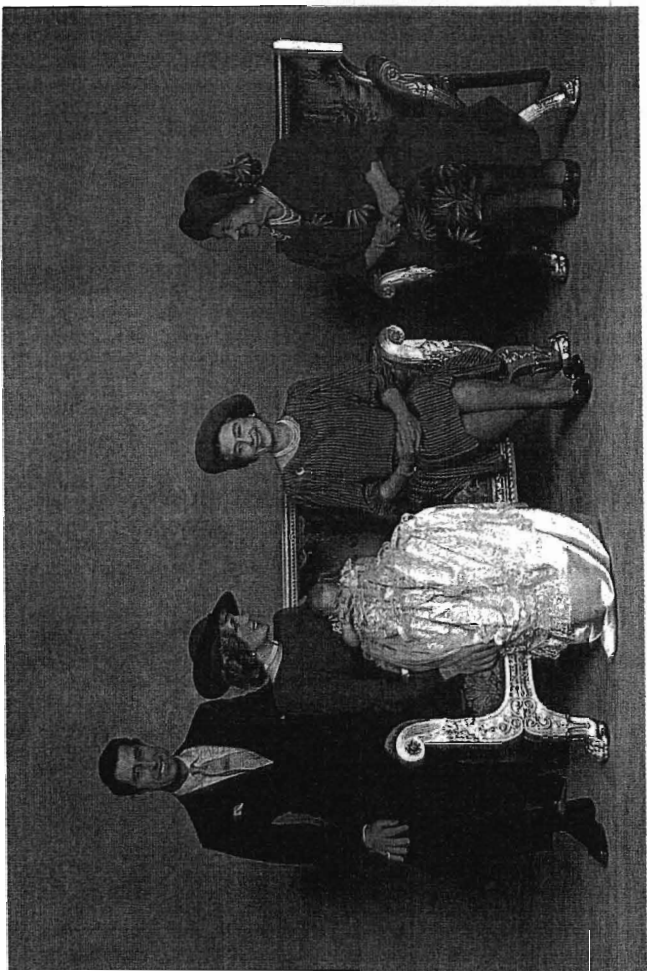
En tant qu'outil d'affirmation du pouvoir, le portrait officiel exerce ses effets dans la discrétion. L'objectif sera ici, par-delà le naturel, d'apprendre à retrouver les règles qui organisent son écriture.

Alors qu'il ne pourrait s'agir que d'un tableau ordinaire de la vie familiale, le document ci-après est officiel par le statut même de ceux qui sont photographiés et qui appartiennent à la vie publique internationale : la famille royale d'Angleterre a ainsi la propriété d'octroyer de l'officialité à tout lieu ou situation dans lesquels elle se trouve impliquée. Même si cette opération de transformation symbolique s'accomplit parfois à son insu et à ses dépens...

Le sujet de ce document relève des thèmes classiques de l'album de toute famille partageant un mode de vie occidental. Ce rite de passage célèbre l'appartenance religieuse d'un nouveau venu (la photo officielle suit l'événement mais ne le précède jamais : elle l'enregistre) et contribue à réaffirmer l'identité familiale. Le photographe arrête le temps. Le décor uniforme, le codage vestimentaire (chapeaux et manteau, alors qu'il s'agit d'une photo d'intérieur), les meubles anciens placent la photo hors du temps. Cet acte social doit être significatif aux yeux de la postérité.

⁸ Bourdieu P., *La Distinction*. Critique sociale du jugement. Paris Les Éditions de Minuit, 1979, p. 24.

⁹ Pour une description à destination d'anglicistes du secondaire français des public schools britanniques, voir Serre A., "Public schools" Compte rendu d'une étude de dossier en classe de seconde, in *L'enseignement de la civilisation* (langues vivantes, second cycle). Paris INRP, 1988, pp. 82-134.

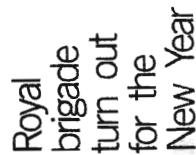


Le baptême du Prince Henry d'Angleterre, 21-12-1984. Photographe Tim Graham. Agence SYGMA.

Parce que la frontière entre vie privée et vie publique est sensible dans le cas d'une famille dont la vie est publique, celle-ci fait l'objet d'un important travail de mise en scène pour affirmer l'autorité du pouvoir politique, tout en préservant des traits de la vie familiale. C'est tout le professionnalisme du photographe officiel que d'aménager cet espace interstitiel entre vie publique et privée. L'accréditation d'un photographe officiel - ici, Tim Graham - est moins la reconnaissance de ses compétences techniques que celle de son savoir-faire sémiologique dans ce domaine. Cette photographie est donc d'un haut degré d'officialité, du fait de son objet et des sujets photographiés. Quelles sont les indices qui en témoignent ? Les cinq membres de la famille royale font l'objet d'un traitement soigneusement différencié. La Reine et le bébé se situent de part et d'autre de la ligne médiane qui partage le document, alors que les règles traditionnelles de la photo de famille accorderaient plutôt la place centrale à la mère et son enfant. Mais la maternité reste marquée de façon conventionnelle : le nouveau né, la mère et le père sont situés dans une étroite proximité. La convention est également modifiée en ce qui concerne la parité entre hommes et femmes. Le déséquilibre s'exerce au profit symbolique du futur héritier de la Couronne - le Prince Charles - qui bénéficie de marques qu'il est le seul à partager : assis, alors que la convention le voudrait debout, dans une attitude décontractée qui tend à casser l'effet compassé des postures féminines. C'est bien une famille "pas comme les autres" qui est donnée à voir.

La photo ci-après, apparemment plus "naturelle", est d'une conception proche. Même s'il s'agit d'une séance de photos à laquelle la presse a été conviée, le journal donne aussi ici de la royauté d'Angleterre l'image d'une famille ordinaire. On y retrouve pourtant des traits propres à la rhétorique traditionnelle du portrait officiel : la présence de trois générations souligne la perpétuation du lignage, l'habillement est d'un caractère convenu alors que le classicisme des tenues enfantines est peu compatible avec une activité de jeu. Situé à la limite du monde officiel, l'enfant est supposé échapper à ces contraintes formelles. Il personifie ainsi un espace ambigu où le pouvoir peut à la fois affirmer sa légitimité et son humanité.

Largement diffusé par les médias, ce type de document est généralement exclu de la culture scolaire : il est pourtant bien présent dans l'imaginaire social des élèves. Son étude permet de démystifier la vie privée des personnages publics, en proposant une relation au document différente de l'identification naïve. Au contraire, on peut ainsi apprendre à graduer les marques de l'officialité : un lieu solennel, quelques indices inscrivant le ou les personnages dans une légitimité historique (meubles anciens, portraits d'ancêtres, décorations, symboles nationaux) peuvent donner à ce même groupe familial un tout autre sens, mais la disposition des personnages obéira, elle aussi, à une toute autre logique.

[illegible]

24 ROYALTY MONTHLY ADVISORY

La photo officielle est souvent le miroir qu'une société s'offre à elle-même et ses règles sont loin d'être universelles. Si l'on peut repérer des effets de valorisation qui s'exercent de façon identique dans différents contextes (hiérarchisation très forte des personnages les uns par rapport aux autres : perrons, escaliers offrent souvent leur décor pour signifier qu'il a besoin d'un marchepied pour ne pas disparaître derrière les statues des personnalités au/de premier plan ; recours à la symbolique de la tradition, etc.), l'exercice de l'autorité et le recours aux valeurs morales ne s'affirment pas selon des critères universaux. Si la présence de l'épouse aux côtés d'un homme marié est un gage de conformisme social pour le monde occidental, elle entraîne exactement l'effet inverse dans une société qui veut associer État et valeurs musulmanes.

À ce moment de l'apprentissage, la culture étrangère est considérée comme une structure, sans qu'elle soit réduite à un ensemble défini par la seule appartenance nationale. Cette description n'est plus centrée sur la recherche des propriétés qui seraient communes à tous les membres d'un groupe national mais plutôt sur les propriétés distinctives qui sont, à un moment donné, pertinentes pour rendre compte de leurs oppositions, de leurs scissions. Il ne s'agit pas simplement de complexifier la description en substituant à un modèle national une vision plus éclatée et fragmentaire de la société donnée. Non, c'est le projet même de la description qui est modifié : les divisions et les hiérarchies qui structurent une société ne sont pas ontologiques. La différence sociale ne se construit pas autour d'une ligne de rupture, produite par un acteur social, situé au dessus de la mêlée. Elle est le produit d'une activité sociale qui, simultanément, crée, défait, déplace des limites dans ce qui est d'abord un continuum. Plus qu'une frontière, c'est un enjeu à propos duquel s'affrontent des perceptions contradictoires. La description scolaire doit rendre compte de cette activité perceptive en donnant

APPRENDRE À LIRE LA PROXIMITÉ SOCIALE

"Tôt le matin, ils se retrouvent dans l'étroite entrée de l'hôtel où, entre les plantes vertes (en plastique ?), est servi le café sur trois tables de formica. Seule à sa table, une dame en boubou, belle et jeune. À une autre table, un couple d'âge mûr échange quelques mots à voix basse [...] La jolie dame se lève, salue les assistants qui lui répondent poliment : "Bonne journée, madame".

La porte refermée, voici que soudain on parle avec exubérance. "Voyez-vous, leur confie le monsieur d'âge mûr, le problème de cet hôtel, c'est que depuis quelque temps on y accepte n'importe qui. Autrefois, c'était un bon hôtel. Mais ils cassent tout. On ne peut quand même pas passer son temps à tout réparer pour qu'ils salopent tout de nouveau." La dame de l'hôtel, qui finalement n'est pas la patronne, explique qu'elle vient du dixième arrondissement, qu'elle n'en peut plus, qu'elle veut partir d'ici, qu'il y a décidément trop de clients qui lui donnent le cafard. "C'est gentil pour nous, ça", fait observer Anaïk. "Oh, je ne dis pas ça pour vous. Heureusement qu'il y a aussi des gentils clients. Heureusement qu'il n'y a pas qu'eux". Elle raconte que récemment, elle faisait la queue dans une pâtisserie pour une glace : on lui a proposé une créole, non, un autre nom elle ne se souvient plus, enfin vous voyez ce que je veux dire, un nom comme ça, un nom de par là ; alors elle a répondu : Ah non ! ça on en a assez ici tous les jours. "Eh bien croyez moi, toute la queue a ri, ça faisait du bien. Enfin, toute la queue sauf une personne, probablement qu'elle était mariée à un noir, alors dans ce cas ça lui a fait les pieds. Et puis s'ils sont pas contents... - Ils n'ont qu'à prendre le métro", complète le monsieur d'âge mûr. On se tord de rire. La dame parle des vols. Tous ces vols. "Chez eux ils ne s'y risqueraient pas. Chez eux on leur coupe la tête. - Ou peut-être autre chose", ajoute, doctoral, le client. Ah ! Ah ! Ah !

Il reste à payer la note, à dire merci et à se retrouver à l'air libre de l'avenue Jean Jaurès. "Quand même, observe Anaïk. Ils se plaignent d'eux, mais ils sont bien contents de leur prendre leur fric".

F. Maspero, *Les passagers du Roissy-Express*. Photographies d'Anaïk Frantz. Paris : Seuil, 1990, pp. 206-207. Coll. Fiction et C¹⁹. © Seuil.

Dans cet épisode situé dans une banlieue nord de Paris, à proximité de Roissy mais en dehors des voies principales reliant l'aéroport à la capitale, s'expriment des solidarités et des ostracismes. L'objectif de l'exercice est de comprendre la logique d'un discours exprimant simultanément la proximité et la distance sociales. La consigne serait assez simple s'il ne s'agissait que de repérer le contexte raciste de la fin du passage : "La dame en boubou" ici représentante d'un groupe qui a en commun d'être de non-blanc, voleur, sale, vandale, portant des noms non-français, aux coutumes barbares. On lui préférera la consigne suivante : comment s'exprime la proximité sociale entre les acteurs présents dans cette scène ? La solidarité entre les clients qui restent et la gérante de l'hôtel s'exprime d'autant plus fortement qu'à aucun moment ne sont précisées les propriétés qui les unissent. Le discours exprimant le rejet catégorique d'un groupe social, décrit de façon très évasive, est d'une grande économie : il dispense d'explicitier ce que ce groupe-là se reconnaît en commun, sinon être des "gentils", terme suffisamment large pour inviter au consensus. Le silence suffit à l'expression de la solidarité.

Par contre, les deux narrateurs (seule, Anaïk apparaît dans ce passage) occupent une position bien différente. Bien que le groupe des clients les perçoive comme étant solidaires de leurs propos ("Je ne dis pas ça pour vous"), leur écriture témoigne a posteriori d'un regard très critique sur la scène. La personne exclue est d'emblée décrite comme étant élégante. Aussi la conversation qui suit le départ de la cliente est retranscrite sans marques ostensiblement négatives. Les narrateurs comptent sur la complicité de leur lecteur pour décoder leurs positions personnelles.

APPRENDRE À LIRE LA DISTANCE SOCIALE

"Ils ont pu embellir la maison, supprimant ce qui rappelait l'ancien temps, les poutres apparentes, la cheminée, les tables en bois et les chaises en paille. Avec son papier à fleurs, son comptoir peint et brillant, les tables et les guéridons en simili marbre, le café est devenu propre et gai. Du balatum à grands damiers jaunes et bruns a recouvert le parquet des chambres. La seule contrariété longtemps, la façade en colombage, à rales blanchies et noires, dont le ravalement en crépi était au-dessus de leurs moyens. En passant, l'une de mes institutrices a dit une fois que la maison était jolie, une vraie maison normande. Mon père a cru qu'elle parlait ainsi par politesse. Ceux qui admiraient nos vieilles choses, la pompe à eau dans la cour, le colombage normand, voulaient sûrement nous empêcher de posséder ce qu'ils possédaient déjà, eux, de modernes, l'eau sur l'évier et un pavillon blanc."

A. Ernaux, *La Place*. Paris : Gallimard, 1983, p. 57. Coll. NRF. © Gallimard.

Apparemment marqué par le consensus ("*Une de mes institutrices a dit une fois que la maison était jolie*"), ce passage décrit l'aisance économique relative des petits propriétaires d'un café d'une ville de province française. Mais le regard des propriétaires sur eux-mêmes est plutôt négatif ("*Mon père a cru qu'elle parlait ainsi par politesse*"). Un malentendu se trouve mis à plat à travers le regard croisé des propriétaires et celui des visiteurs de passage. La prospérité relative ne sécurise pas les premiers sur leurs valeurs esthétiques. Ils préféreraient effacer les stigmates de leur passé précaire. Au contraire les seconds voient, dans ces signes d'un temps révolu, des pratiques et des objets en voie de disparition, qui tirent leur valeur de leur relative ancienneté.

À partir de ce texte, plusieurs objectifs différents peuvent être proposés :

- apprendre à lire les écarts entre augmentation du pouvoir économique et ascension sociale. Il n'y a pas de corrélation directe entre les deux, alors que l'imaginaire social fonctionne souvent sur la base du contraire (être millionnaire, c'est accéder aux mode de vie des riches) ;
- apprendre à lire les écarts entre la perception qu'un groupe social a de lui-même et celle de ceux qui lui sont extérieurs.

Cette situation est analogue aux méprises observées en situation touristique. Le regard nostalgique, esthétique ou apitoyé du touriste sur des réalités qui lui sont profondément étrangères est celui du spectateur. L'écart de ses représentations par rapport à celles des acteurs de la situation observée est considérable, même si la situation est apparemment partagée.

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables.

Alors que le travail d'interprétation de documents pose par hypothèse que le décodage d'une culture étrangère passe essentiellement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socio-culturel pour lequel ils témoignent, le propos présenté ici est plus global : l'apprenant est un acteur

social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère. Le désir explicite de communiquer avec l'autre, la bonne volonté (dont rend parfois compte le terme inadéquat de "motivation") ne garantissent nullement la maîtrise du passage d'un système de valeur à l'autre. Enfin, plutôt que de placer l'apprentissage d'une langue étrangère sous le signe d'une opacité linguistique progressivement dissoute par la durée de l'enseignement, il vaut mieux poser le principe des droits interprétatifs de l'élève. Reconnaître ces droits implique qu'il y a un écart irréductible entre l'interprétation du natif et celle de l'étranger. Mais le propre d'un enseignement, conçu comme une mise à distance des pratiques culturelles acquises, est de contribuer à le révéler et à l'aménager.