

l  
a  
i  
r  
o  
t  
i  
d  
s

## DIALOGUE DES CULTURES ET EDUCATION

Malgré les conflits et les guerres, l'histoire de l'humanité a été marquée par une interaction positive entre les civilisations.

Tolérance et respect sont de plus en plus utiles et nécessaires dans le monde d'aujourd'hui. Nous devons reconnaître que chaque culture est redevable à toutes les autres; la mondialisation elle-même ne pourra prospérer que s'il y a dialogue, interaction et échange.

La thématique du sommet de la Francophonie nous invite à la réflexion pour concilier, et reconcilier, dans l'espace mondial nouveau, l'universalité des droits et la diversité culturelle et linguistique. Le dialogue entre les cultures et les civilisations peut et doit s'établir au sein des sociétés qui sont de plus en plus composites et diversifiées.

L'éducation est l'instrument essentiel qui permet de développer le dialogue à long terme entre les cultures et les civilisations. Elle reste un fondement essentiel au développement.

Cependant, au début de ce siècle, on compte encore 875 millions d'adultes analphabètes dans le monde.

113 millions d'enfants ne sont pas scolarisés.

11 millions d'enfants de moins de 5 ans meurent de maladies que l'on sait soigner.

1 milliard de personnes n'ont pas accès à l'eau potable.

La mondialisation est désormais un fait accompli, mais il faut l'humaniser dans un élan d'entraide et de solidarité.

Promouvoir une éducation de qualité pour une culture du développement et de la paix, du respect de la diversité culturelle et linguistique, tel sera le pari du 3ème millénaire.

Mieux "éduquer ou périr", mieux vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle ou disparaître, tel sera le nouveau défi mondial...

**Marcelle HARIZ JABBOUR**

# Liaisons

Revue pédagogique et culturelle  
destinée aux enseignants de français  
31<sup>ème</sup> et 32<sup>ème</sup> numéros

**Fondée en 1987**

Tirage 1500 exemplaires

Cette revue est publiée par le  
Bureau de Langue et de Littérature  
Françaises (BLLF) en collaboration  
avec la Coopération  
Linguistique et Educative (C.L.E)

---

**Direction et Responsabilité**

*Marcelle Hariz Jabbour*

---

**Conseiller Pédagogique**

*Carmel Modaffari Mitifiot*

---

**Comité de Rédaction**

*Najwa Aoun Anhoury  
Véra Zeitouni Saliba  
Maha Husseini Mazraani  
Minnie Zeeni Klink*

---

**Mise en page**

**TechnoPub**  
s.a.él.

◆ DESKTOP PUBLISHING ◆ COLOR SEPARATION ◆ GRAPHIC DESIGN

Tél: (01) 242814

**Imprimée par**

**Méouchy & Zakaria**

Tél: (01) 497183



## Editorial

### I. Didactique et formation

- 4 Rôle de l'Éducation informelle.  
M. Raichvarg.
- 10 Pratique de l'oral au collège.
- 13 La BCD à l'école.
- 19 Travaux croisés: une pédagogie de l'accompagnement.
- 22 L'enseignement du lexique au collège.

### II. Expériences et témoignages

- 26 Interview de M. Michel Bennasar.
- 33 Année de la francophonie au Liban.
- 36 Education à la citoyenneté.

### III. Fiches Pratiques

- 42 Présence du narrateur.
- 50 Thème et propos.
- 53 Discours de vulgarisation scientifique.
- 57 Pratiquer la citoyenneté.

### IV. Littérature

- 58 *Victor Hugo*: sa légende a deux siècles
- 63 *Ezza Malak*: l'écrivain et sa manière de façonner le monde visible.
- 68 *Salah Stétié*: "Lecture d'une femme".

### V. Informations

- 71 La charte du citoyen.
- 75 Prix du jeune écrivain francophone.
- 77 14 "CLACS" au Liban, en milieu rural.
- 78 En bref...

### VI. Dossier

- 79 Dialogue des cultures et francophonie: Réflexions sur la thématique du sommet francophone.
- 81 Déclaration universelle sur la diversité culturelle.
- 84 Déclaration universelle sur les droits linguistiques.
- 85 *Ghassan Salamé*: Francophonie, un labo, une tribune.
- 89 Propositions du Ministère de la culture sur le dialogue des cultures.
- 90 *Ghassan Tuéni*: le très ancien dialogue.
- 94 Quelle place pour le français au Liban au 3ème millénaire?

## RÔLE DE L'ÉDUCATION INFORMELLE: MUSÉES ET PRESSE

*Il s'agit d'une conférence donnée par M. Daniel RAICHVARG, Professeur des Universités, directeur du Centre de Recherche sur la Lecture, les Musées et la Diffusion des Savoirs, dans le cadre du colloque sur "l'éducation scientifique pour tous" qui eut lieu les 21 et 22 Septembre 2001 à la Salle Montaigne. Nous reproduisons, ci-après, de larges extraits de cette conférence et nous remercions M. RAICHVARG qui nous a donné l'autorisation de publier son texte.*

La question des relations entre l'éducation formelle et ce qu'on appelle de façon assez impropre l'éducation informelle n'est pas nouvelle. En même temps que se développait le mouvement de vulgarisation des sciences au XIXe, des actions étaient tentées. Mais, au-delà du simple inventaire, nous verrons, à partir de quelques exemples empruntés à des formes diverses – littérature scientifique pour les jeunes, théâtre scientifique, musées d'histoire naturelle, conférences populaires, presse quotidienne –, que la vulgarisation des sciences proposait quelques pistes de réflexion sur cette question des relations entre l'éducation scientifique scolaire et non-scolaire.

Il faut peut-être commencer par la fin, à la fois au sens propre et au sens figuré, avec les derniers mots de Gaston Bachelard, Philosophe de Dijon – un temps – dans son livre, déjà fort ancien (1938), *la Formation de l'Esprit Scientifique*: "Le principe de la culture continuée est à la base d'une culture scientifique moderne... Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente". Et, bien sûr, cette école permanente ne peut être assurée que par les musées, la presse et toutes les autres formes de ce qu'on appelle assez improprement l'éducation informelle, l'éducation non formelle – puisque ce sont néanmoins des formes –, de ce qu'on appelait il y a encore plus longtemps que le livre de Bachelard, la vulgarisation des sciences. Justement, à propos de vulgarisation des sciences, lisons ces quelques mots écrits en

1892 par Jean-Louis de Lanessan, professeur de sciences naturelles médicales, député républicain, darwinien, rédigeant la préface des *Étapes de la Science*, nouvel ouvrage du journaliste Émile Gauthier.

"La vulgarisation de la science a pris toutes les formes pour répondre à tous les besoins mais il faut bien reconnaître que notre vulgarisation de la science est loin de produire tous les résultats qu'on serait en droit d'en attendre et qu'il y a plus d'efforts produits que d'effet utile obtenu. Articles de revues, feuilletons et chroniques de journaux sont bien souvent laissées de côté parce qu'ils ne sont pas suffisamment compris.

Il conviendrait de se livrer à une histoire de la diffusion des sciences parmi les hommes qui ne font pas de leur étude l'objet principal de leur vie, c'est-à-dire une histoire de ce que l'on nomme aujourd'hui la vulgarisation des sciences. Bien des faits curieux, des considérations intéressantes trouveraient place dans un travail de ce genre."

Puisque Jean-Louis de Lanessan nous y convie, nous allons regarder quels faits curieux, quelles considérations intéressantes trouvent place sur la question qui nous est posée bien que d'un espace culturel autre et d'un temps encore plus autre!!! Sans en faire d'études exhaustives, nous choisirons dans quatre formes différentes: les livres scientifiques pour les jeunes, les musées et les expositions, la presse, le théâtre.

## 1. Les livres scientifiques pour les jeunes

Il faut savoir qu'avant 1880, en France, les sciences n'étaient pas encore présentes dans tous les programmes scolaires. Elles le seront grâce à Paul Bert et Jean-Louis de Lanessan, deux scientifiques au profil de vulgarisateur, soit dit en passant... Elles étaient, en particulier, absentes des programmes de l'école primaire. Les popularisateurs, les vulgarisateurs ne peuvent évidemment pas supporter une telle situation. Ils vont nous le dire d'une manière indirecte, d'une manière indirecte certes, mais d'une manière très élégante dans les livres de science qu'ils destinent à un jeune public.

Beaucoup de livres de sciences pour les jeunes de ces années-là prennent la forme de récit. Ce sont de véritables récits scientifiques avec des personnages aux rôles et aux attributs bien définis, une sorte de théâtralisation du savoir, même si, au bout du compte, les trames narratives peuvent nous apparaître souvent bien pauvres.

Nous sommes ainsi transportés sur une scène particulière de la relation pédagogique – avec quelqu'un qui sait et d'autres qui ne savent pas – mais la relation pédagogique est ici d'un autre espace et d'un autre temps que la relation pédagogique scolaire qui, encore une fois, n'est pas complètement institutionnalisée.

D'abord, la relation pédagogique se déroule hors de l'école dans l'espace: on emmène très souvent les enfants chez leur tonton Paul ou Jacques, ou chez leur Tante Babet qui habitent loin, relativement, du lieu habituel de résidence de l'enfant.

Hors de l'école dans l'espace mais aussi hors de l'école dans le temps: si c'est chez eux que les enfants reviennent apprendre de la science, c'est pour les vacances, et l'action débute juste après la distribution des prix, dans un train express lancé à toute vapeur, comme dans les *Récréations chimiques* de Castillon...

Nous sommes, cent ans plus tard, dans une inversion ou, mieux, dans une pseudo-inversion. Derrière cette pseudo-inversion – à l'époque il n'y avait que la VS et pas d'éducation scientifique scolaire, maintenant il y a de l'éducation scientifique scolaire et il y a aussi de la vulgarisation des sciences,

deux problèmes émergent qu'il faut sans doute avoir en tête:

– Que pensent ceux qui effectuent ce travail social de vulgarisation de l'éducation scientifique scolaire? La réponse n'est certainement pas évidente: souvent, par exemple, chez les éditeurs, on entend des phrases: nous allons faire des livres utiles et agréables”.

Sous-entendu: l'école est ennuyeuse. Pas évident. Ceci dit sans flatterie, sans démagogie envers les enseignants.

– L'histoire montre aussi qu'il y a des jeux de déplacements, d'influences entre les deux: il faut donc penser les deux en même temps. Quand on travaille dans l'édition scientifique, penser “école” et inversement. Par exemple, la vulgarisation scientifique se joue ici sur un autre front langagier que l'école: la mise en récit de la science. L'école ne fonctionne pas sur ce rythme.

## 2. Les musées et expositions

Contrairement à une idée plutôt reçue, ce n'est pas la création des musées français – Musée du Louvre, Museum d'Histoire Naturelle, Musée des Arts et Métiers – qui constituent une véritable mise en espace public des sciences et des techniques. L'Abbé Grégoire parle d'ailleurs de mettre à l'abri du vandalisme révolutionnaire et ces musées ne seront ouverts au grand public qu'au milieu du XIXe siècle. Ce sont les expositions sinon universelles du moins nationale dès le Directoire, au tournant du XVIIIe et du XIXe siècle. Et, au-delà de la fameuse Encyclopédie de D'Alembert et Diderot, soulève pour nous une question très importante.

– Première idée-surprise et donc, me semble-t-il, très importante, quasi-philosophique: je me demande si l'idée même d'une diffusion et d'une réception des sciences n'est pas organiquement liée avec celle d'une **mise en critique des sciences** et, également, d'une **mise en critique des modes de diffusion et de réception même des sciences**.

Le premier texte est tiré de l'introduction au *Rapport Général de l'Exposition Universelle de 1889*. L'auteur fait, classiquement, dans ce genre de publication, un bref historique des Expositions

Universelles. Cet historique est particulièrement intéressant. En effet, l'auteur s'inscrit délibérément dans la comparaison avec les *Expositions des Beaux-Arts* qui se tinrent à partir de l'institution de l'Académie de peinture et de sculpture en 1648 puis avec les fameux Salons. Et ce n'est pas uniquement pour nous dire, nous rappeler que l'aspect pédagogique est premier. Je cite:

**“Au XVIIIe siècle, le concours annuel de l'Académie entre de plus en plus dans les préoccupations de l'esprit public; il donna lieu à des comptes rendus critiques, fort nombreux, dont plusieurs émanaient d'écrivains savants et distingués, comme Diderot, et aussi à des pamphlets, en vers ou en prose, qui affectaient une forme tantôt sérieuse, tantôt bouffonne.”**

Plus loin, rappelant qu'après 1793, les expositions annuelles furent reprises “par les artistes composant la **commune générale des arts**”, il écrit:

**“Auparavant cette Exposition n'était ouverte qu'aux travaux de quelques artistes éminents, dont le mérite hors de pair était consacré par leur titre d'académicien et qui consentaient à montrer des statues, des tableaux, des gravures commandés à l'avance pour une destination spéciale. À partir de 1793, tous les artistes eurent accès au concours et furent admis à tenter la fortune. Cette modification eut l'avantage de stimuler et de mettre en relief des talents méconnus.”**

La simple dimension d'exposition, de présentation au public, des œuvres des Académiciens est largement dépassée par une double mise en critique: mise en critique classique, j'ai envie de dire – le grand public et certains de ses représentants sont à même de juger, de faire des critiques –, mais aussi soumission à la critique pour validation des meilleurs.

La simple décision pédagogique n'est pas suffisante pour interpréter l'émergence des Expositions Universelles, c'est-à-dire de lieux de mise à la disposition du plus grand public possible d'un certain nombre d'avancées artistiques: les œuvres des Académiciens sont elles-mêmes mise en critique mais, bien plus, à partir de 1793, **toutes les œuvres sont ainsi mises en critique**, même les mécon-

nues: ce n'est donc plus un aréopage qui peut décider de la valeur première d'une œuvre mais le grand public.

Une première indication donc: offrir au citoyen un choix. Ce qui apparaît faisable dans les musées – les musées de sciences deviennent souvent des lieux d'installations diverses conduisant à des débats – salles d'actualités, café des sciences, sinon conférences de consensus. L'école est conjoncturellement en retard mais surtout structurer pour ne pas facilement accueillir dans les salles de classe classiques ce genre d'événements. Peut-on lui reprocher? Évidemment non...

L'école a ses contraintes: le programme et la structuration en disciplines impliquant une construction progressive des connaissances et donc, parallèlement, un éloignement de la notion même de controverse. Pour reprendre Bachelard, encore, dans son actualité de l'histoire des sciences (Conférence au Palais de la Découverte, 1951, reprise dans *l'Engagement rationaliste*: “L'historien des sciences, pour bien juger le passé, doit connaître le présent; il doit apprendre de son mieux la science dont il se propose d'écrire l'histoire.” Et plus loin: “Le drame des grandes découvertes, nous en suivons le déroulement dans l'histoire d'autant plus facilement que nous avons assisté au cinquième acte”. Donc acte. La perception, la compréhension des débats, des controverses n'est pas facile et l'introduction des controverses et des débats, même anciens, n'est évidemment pas problématique – elle pose problème dans l'organisation du programme. Il est trop facile de reprocher à l'école de ne pas introduire cette histoire des sciences dans ses programmes...

La presse reçoit fréquemment de la part du monde de l'éducation, du monde de la recherche des accusations violentes: “Les journalistes ne font que du sensationnalisme. Ils commettent beaucoup d'erreurs”. Normal! Ils ne sont pas chercheurs...

Reste que cela pose avec précision une nouvelle question dans les relations entre école et presse: les relations avec l'actualité. Les exemples sont évidemment très nombreux. L'introduction de la structure de l'ADN dans les programmes et, notamment, ce qu'on peut en lire dans les livres de Terminale est intéressant. D'un côté, il y a incontestablement du neuf relativement régulièrement:



ce qui se passe avec l'évolution des connaissances dans les livres de Terminale (dans les années 1980, l'épissage du gène, le retour de l'ARN vers l'ADN qui met en place les conditions de possibilités de certaines manipulations génétiques, et la remise en cause de l'universalité du code génétique) est mise à jour *via* des références (des exercices, des avant-chapitres...) composées par les auteurs des manuels à partir des revues de vulgarisation (notamment *La Recherche*). Inversement rien sur l'histoire de la mesure du temps géologique et sa liaison avec les travaux sur la radioactivité; parfois en contradiction avec la veille technologique... Toujours sur l'ADN, on peut même tenir un discours complètement opposé: le fait que l'on parle dans les journaux des OGM met un doxa, en opinion publique les événements les plus importants du monde scientifique et devient producteur d'images, de représentations, comme l'on veut. Un exemple précis: une exposition a été récemment organisée au Muséum d'Histoire Naturelle de Dijon: Révolution dans l'évolution a montré que l'essentiel des connaissances du public non spécialisé, y compris les enfants, avaient été acquises lors d'événements médiatiques comme le Téléthon ou dans la Presse à propos précisément des OGM. Certes ses connaissances sont maigres. Mais comme l'explique Olivier Roy dans son opuscule commentant *Le Nouvel Esprit Scientifique* de Bachelard encore à propos des images: "Il y a une ambiguïté de l'image qui est du même ordre que celle de la philosophie: tantôt elle se fige en un concept fermé (devenu inconscient de son origine culturelle ou psychique), c'est l'image de l'Ancien Esprit Scientifique, tantôt elle fonctionne comme

un simple support, un opérateur, c'est l'usage qu'en fait le Nouvel esprit Scientifique". Et, plus loin: "On se défend de l'image non en l'éliminant, mais en en multipliant consciemment la production avec la seule réserve qu'une image doit être opératoire".

C'est une version minimaliste, probablement: la presse assure une mise en lieu commun, pour reprendre l'expression d'Anne Cauquelin. Mais encore fallait-il la pointer!

#### 4. Le théâtre

On me permettra de terminer par le théâtre, forme très particulière mais qui fait parler d'elle de plus en plus! Comme elle faisait parler d'elle au siècle passé... On recherchait ce qui est redevable du théâtre et de l'amphithéâtre à propos de *La Nouvelle Idole* de François de Curel, donnée en 1899, au Théâtre Antoine. Il y avait les violemment pour et les violemment contre! L'histoire, et aussi le présent, sont riches d'expériences où science et technique riment avec plaisir, amusement, divertissement, émotion, passion, rires et larmes... Parfois c'est un petit pas grand'chose qui fait que l'on se lance à l'assaut du spectacle: au XIXe siècle, ce sont une girafe qui arrive à Paris, un ballon qui s'envole, un parachute qui descend, une maquette d'usine, une bouteille de Leyde, un tube à néon. Parfois, l'ambition est plus magnifique: "Le théâtre est une force, la science en est une autre, qu'on les unisse", proclame un critique du début du siècle. "S'il convient de susciter la réflexion, le roman est un bon instrument, s'il faut provoquer un choc émotionnel, alors le théâtre s'impose", considère Jean Vercors à propos de sa pièce, *Zoo ou l'assassin philanthrope*, qui, en 1964 au Théâtre National Populaire (puis en 1974 au Théâtre de la Ville, à Paris, et en 1993 à Nantes), interroge les spectateurs sur la science et le racisme.

Il faut dire que la Science porte en elle-même sa propre théâtralité. Les grandes controverses, par exemple, puissants moteurs de l'activité scientifique, présentent des caractéristiques dramatiques évidentes. Ces controverses sont révélatrices de tensions épistémologiques, philosophiques et, parfois idéologiques; elles poussent à la réalisation

d'expériences auxquelles répondent des contre-expériences, à la mise en avant d'arguments auxquels s'opposent des contre-arguments concoctés par des scientifiques transformés, pour la circonstance, en représentants de groupes de pression – il y a des amis et des ennemis –, jusqu'à ce que, "tout à coup", l'expérience temporairement cruciale ou l'argument momentanément décisif emportent le monde dans un acte dont on pourra avoir l'impression qu'il est le dernier de l'aventure. Rapidement, pourtant, une nouvelle avancée se produira qui ré-activera une action quelque peu endormie. "La Science va sans cesse se raturant elle-même. Ratures fécondes", écrit Victor Hugo. Les controverses? À la fois, dialogues et progression dans l'action, événements perturbateurs, suspense et chute... Certains scientifiques eux-mêmes portent des habits suffisamment découpés pour aider l'Histoire à les retenir et pour se transformer sans difficultés en attributs de personnages.

C'est l'énigmatique Salomon de Caus ou le bon vivant Galilée. C'est l'autoritaire Pasteur ou l'angoissé Oppenheimer. Cela pourrait devenir le joyeux drille James Watson ou Otto Loewi parlant de ses rêves et de sa femme, parlant de son cœur avant de faire parler ses cœurs (de Grenouille). Science... Amour... Car nos héros sont aussi traversés par les passions, à la ville comme à la scène. La passion de savoir, l'aspiration à l'Idéal, celles de l'alchimiste du Moyen Âge, de l'artiste-ingénieur de la Renaissance, du philosophe des Lumières, du savant romantique ou du positiviste scientifique... *Libido sciendi*, quête de l'Absolu, qui peuvent entrer en conflit avec l'Homme, avec l'Humanité, bref, avec l'éthique.

Les objets de science eux-mêmes deviennent des personnages: ils évoluent, se déplacent, sont la source de disputes, de convoitises, bref produisent, parfois, des perturbations dans le déroulement de l'activité scientifique... Tantôt l'instrument, tantôt

l'objet scientifique à l'état brut. C'est la lunette de Galilée, arrivant de Hollande, transformée par l'astronome en tube allongé que certains, venant de Rome, ne veulent pas toucher. Ce sont les os trouvés par les ouvriers dans les carrières à gypse de Montmartre qui, inspectés sur toutes les coutures par Georges Cuvier à partir de 1800, finissent par révéler des maillons de l'histoire de la terre. C'est l'ADN, d'abord vulgaire déchet du métabolisme trouvé dans le pus à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (par Miescher, 1869), avant de devenir, à coup de grandes expériences, matériel génétique fondamental (grâce à Avery et MacLeod, 1944) puis double hélice (grâce à Watson et Crick, 1953).

Remarquons que les grands problèmes à l'interface des sciences et des techniques de la société ont d'ailleurs été régulièrement pris en charge par des pièces de théâtre écrites, le plus souvent, par de grands auteurs (le darwinisme social avec Alphonse Daudet et *La lutte pour la Vie* en 1889, les expériences sur l'homme avec François de Curel et *La Nouvelle Idole* en 1899, la responsabilité du scientifique dans la vie des citoyens avec Bertolt Brecht et *La Vie de Galilée*, la bombe H avec Jean Vilar et *Le Dossier Oppenheimer* en 1964, la définition de l'homme et le racisme avec Jean Vercors et *Zoo* en 1964. Ce fut aussi un des nos objectifs principaux dans *Félicité et le Merveilleux Théâtre d'Art et de Science du Docteur De Groningue*, jouée à Paris pendant l'hiver 1992-1993 (Thyrion, Raichvarg, Valmer, 1993) Actions. Personnages. Dialogues. Rêves. Drames...

Grâce aux caractéristiques qui lui sont propres – et qui complexifient, sans aucun doute, l'analyse que l'on peut en faire –, le spectacle vivant est susceptible de proposer, à l'éducation et à la culture scientifiques et techniques, des objectifs originaux par rapport aux autres formes qu'elles peuvent prendre.





La science étant une activité sociale comme les autres, elle ne doit pas échapper ni à sa description dans sa totalité sociale, ni à la critique sociale: la vie de laboratoire, la vie du scientifique – la vie du scientifique comme homme ou comme femme, les difficultés financières, les angoisses ou les coups plus ou moins bas du scientifique –, tous ces attributs de la Cité scientifique font partie intégrante du message à vulgariser. D'où la nécessité d'une V.S.T. qui soit susceptible de donner une vision plus complète de la science que la simple connaissance ou le simple théorème, une vision qui, d'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, se nourrit d'une science pleine de théâtralité.

L'école peut-elle faire une place au théâtrale des sciences? Qu'y a-t-il de commun entre, d'un côté, une expérience de théâtre de sciences à visées pédagogiques menée par le célèbre pédagogue français Jean Macé, avec *La Révolte des Fleurs*, dans une école alsacienne des années 1860 (sur la question de la nomenclature linnéenne) et, de l'autre, une expérience du même ordre menée à l'I.N.R.A.P. de Dijon, avec *Vous êtes une hormone, racontez votre histoire*, dans un lycée agricole des années 1990? Qu'y a-t-il de commun entre une pièce comme *Le Dossier Oppenheimer*, de Jean Vilar, montée au Théâtre de l'Athénée avec Jean Vilar dans le rôle principal, et la même pièce montée par le groupe théâtral d'un Lycée? Rien et tout à la fois...

Et ce n'est pas tout en ce qui concerne l'histoire de ce théâtre: certes il prenait des formes didactiques "dures" et des formes métaphoriques, renouant avec la fonction politique du théâtre. Mais il prenait aussi des formes à visée éducative générale visant à la modification de comportements: un théâtre hygiénique, par exemple, au début du XXe siècle. C'est un choix que prennent de nombreux groupes scolaires quand il décident de faire un peu de théâtre de sciences du type presque militant.

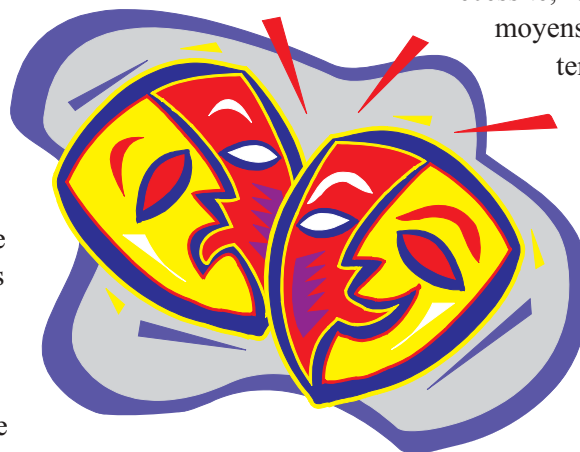
Il est facile de critiquer l'école ou de lui envoyer des mots d'ordre creux. Il n'y a pas évidence à cela: "Should "Science" be studied in Science Courses?", écrit le professeur anglais Arthur Lucas. "Of course, yes!" I would answer... Les programmes rendent impossibles un autre chose, un autre chose que les associations hors de l'école peuvent faire. Ce que l'on pourrait résumer par une simple phrase: le contact avec les processus dynamiques de la science.

La relation partenariale avec la science-en train-de-se-faire est non à construire (exemples: les projets 1000 classes-1000 chercheurs ou les clubs avec les Grands organismes de recherche, les expositions, la MICIST du CNRS) mais à développer et à inclure dans la scolarité en tant que nécessité, et, donc, accompagnée des moyens en hommes, en argent, en temps et, aussi, des volontés.

Les projets d'action éducative paraissent une bonne structure si on revient à leurs caractéristiques propres: l'idée de pluridisciplinarité va avec les autres cultures, l'innovation, la nécessaire production finale qui va avec les autres formes d'expression que les expressions dites classiques, et, bien sûr, le partenariat.

La rencontre entre éducation formelle et non formelle peut donner alors l'occasion de la production d'œuvres – pour reprendre l'expression du psychologue français Ignace Meyerson: "L'homme est construction, fabrication. Le monde humain est un monde d'œuvre: ces œuvres sont un tel effet dense de l'activité humaine qu'à travers l'histoire des œuvres, on peut constituer une véritable histoire de l'esprit". C'est dire l'importance de cette rencontre...

**Daniel RAICHVARG**  
Professeur des universités  
Université de Bourgogne  
Faculté de sciences humaines



## PRATIQUES DE L'ORAL AU COLLÈGE

*Les nouveaux programmes de français pour le collège et le lycée accordent une place prépondérante à l'enseignement de l'oral qui semble, plus que jamais, "indispensable à la maîtrise pratique des discours". Aujourd'hui, l'oral n'est plus simplement le moyen par lequel le pédagogue assure la conduite de son enseignement; devenu objet d'étude, il ouvre la voie à d'autres pratiques scolaires et d'autres conceptions de l'évaluation. Reste à savoir, néanmoins, comment mettre en œuvre une pédagogie de l'oral, quels types d'activités proposer. Les lignes qui suivent recensent les pratiques les plus courantes de ce champ disciplinaire.*

### Lecture expressive et récitation

Ces activités de base, qui prolongent les pratiques de l'école primaire, peuvent être abordées tout au long des années de collège.

• **La lecture expressive** doit faire l'objet d'un apprentissage progressif et régulier sur des supports variés.

**En sixième**, l'accent sera mis sur le déchiffrage et l'oralisation des textes qui auront préalablement fait l'objet d'une lecture silencieuse. La ponctuation, les liaisons, les relations qui unissent graphèmes et phonèmes ou le respect de l'énoncé constitueront des axes de travail prioritaires.

Lors des années suivantes, l'objectif sera d'amener l'élève à la restitution expressive du texte. Une attention particulière sera portée à la voix (puissance, débit, intonations, silences), aux effets que le lecteur entend produire sur son auditoire et à l'interprétation que véhicule l'oralisation du texte.

• **La récitation** est une activité trop complexe pour être laissée à la seule initiative de l'élève.

Un travail de préparation, collective puis individuelle, facilitera l'apprentissage de la mémorisation et de la diction. Ce travail implique toutefois:

– que l'on prenne appui sur des textes qui ont fait l'objet d'une étude en classe;

– que l'on fasse jouer un double principe de variation et de progression: courts texte en prose, fables et poèmes en sixième; dialogues et extraits de théâtre au cours du cycle central; textes de longueur et de difficulté accrues en troisième;

– que l'on approfondisse le travail de diction en accordant un intérêt croissant à la question de l'articulation, du rythme, du souffle, de l'expressivité;

– que l'élève entreprenne, d'année en année, "*la réalisation d'un recueil personnel des textes appris.*"

### Exposé et compte rendu

• **Le compte rendu** oral d'une lecture, d'un film, d'une visite ou d'un spectacle peut être pratiqué de la sixième à la troisième. L'objectif de cette activité est de rendre compte aux autres d'une expérience personnelle, "*avant d'exprimer éventuellement un jugement, une émotion, un sentiment.*"

– **En sixième**, le compte rendu se limite à quelques minutes au cours desquelles l'élève répond aux questions que l'auditoire est en droit de poser: qui a écrit ce livre et qui raconte l'histoire? À qui cet ouvrage ou ce film sont-ils destinés? Où et quand les faits se déroulent-ils? On fera alterner comptes rendus préparés et interventions improvisées.

- Lors des années suivantes, on insistera davantage sur la prise de notes préalable et l'adaptation du message au destinataire.  
En troisième, l'élève devra être de centrer son attention sur l'auditoire sans être prisonnier de ses notes.
- Comme l'exposé, le compte rendu convoque les quatre grandes formes de discours. La narration, la description, l'explication et l'argumentation y sont associées, en des proportions variables, selon le niveau concerné.
  - L'exposé accorde une moindre place à la subjectivité du locuteur puisqu'il vise à communiquer aux autres le résultat d'une recherche; à les informer, les instruire sur un sujet particulier.
- Par ses exigences et son ampleur, cette activité prolonge et approfondit celle du compte rendu. Elle trouve donc pleinement sa place en classe de troisième.
- Une œuvre, un thème, un auteur, un genre ou un mouvement littéraire peuvent faire l'objet d'un exposé inscrit dans le cadre de la séquence en cours.
- Cette activité implique que l'élève maîtrise les principes de la recherche documentaire. On veillera à ce qu'il utilise des supports variés (livres, revues, encyclopédies électroniques, etc.) et se montre capable de préparer une synthèse organisée.
- Lors de la restitution en classe, l'accent sera mis sur la prise de parole et l'adaptation à l'auditoire. Comme le compte rendu, l'exposé peut aboutir à un échange oral avec la classe.

## Narration et description

Ces activités, qui restent proches des précédentes, visent la maîtrise, presque exclusive, de deux compétences fondamentales au collège: raconter et décrire.

- **La narration orale** peut être l'occasion d'initier les élèves à l'art de conter.
  - En sixième, ce travail sera effectué en demi-groupes, dans l'esprit d'un atelier d'expression orale, au cours d'une séquence sur le conte.
  - Les élèves peuvent être amenés à raconter la suite d'un épisode ou à narrer une histoire

qu'ils ont eux-mêmes inventée. On leur impliquera que l'art de conter ne s'apparente pas à la récitation ou la lecture expressive d'un texte, une part d'improvisation étant toujours possible.

- Cette activité peut être associée à un travail sur l'énonciation, un épisode pouvant être successivement narré et à la première personne. Au cours du cycle central, le narrateur sera amené à faire entendre plusieurs voix.
- L'accent sera mis également sur la maîtrise des structures narratives. A la narration chronologique (en sixième et cinquième) succèdera une approche moins linéaire: ellipses, retours en arrière et anticipations seront l'objet d'un travail spécifique.

- **La description orale** d'un objet, d'un personnage, d'un paysage ou d'une image, sera pratiquée de manière préparée ou improvisée.

- Elle implique que l'élève emploie des outils de langue appropriés: énumération, vocabulaire de la caractérisation, comparaisons, etc.
- En sixième, les élèves pratiqueront des descriptions simples qui n'excéderont pas quelques minutes. Elles seront cependant précises et ordonnées.
- Lors des années suivantes, l'accent sera mis sur "*la position et le point de vue de l'observateur*". Elles pourront également s'insérer dans un contexte narratif ou explicatif.
- La description orale n'est pas nécessairement monologuée. En sixième, par exemple, "*toute description s'inscrit dans une situation de communication véritable, avec de courts échanges de questions et de réponses, les questions venant du professeur ou des élèves*".

## Dialogue et débat

Ces activités permettent de pratiquer l'oral dans le cadre d'un échange. Elles supposent que la parole circule et que chacun se montre capable d'écouter l'autre.

- **Le dialogue** prend appui sur l'écoute de textes de théâtre, de sketches ou de conversations courantes.
  - Il convient de donner à cette activité un caractère naturel: un dialogue n'est pas une succes-

- sion de courts monologues, mais un échange au cours duquel chacun écoute avant de prendre la parole.
- Tout dialogue doit d’abord viser la compréhension et le respect de l’interlocuteur. On évitera, par exemple, que les élèves émettent des objections sans être passés par une reformulation de la pensée d’autrui.
  - D’un niveau à l’autre, une progression se dessine: centré sur l’alternance de questions et de réponses en sixième, le dialogue prépare les élèves de quatrième et troisième à l’échange d’idées et d’arguments.
- **Le débat** transpose les exigences et les règles du dialogue à l’échelle de tout un groupe.
    - Il suppose une minutieuse organisation de la part de l’enseignant: répartition de l’espace, gestion du temps imparti, documentation préalable, préparation de l’argumentation, etc.
    - Par sa dimension argumentative, la pratique du débat concerne essentiellement les élèves de troisième. Elle peut permettre d’aborder, d’une manière concrète et vivante, la délicate question de l’argumentation à l’écrit.
    - Sur le plan individuel, le débat suppose que l’élève soit capable de passer “*d’une implication forte, personnelle ou passionnelle à un traitement plus distancié du propos*”. Il vise donc la maîtrise de la modalisation.
    - Dans le domaine de l’interlocution, le débat est moins le lieu d’un rapport de forces qu’un espace de négociation. L’échange des points de vue, le libre jeu et la prise en compte de la parole d’autrui participent donc, à leur manière, à l’éducation citoyenne.

### Pour conclure

Trois remarques générales permettront de clore la présentation de ces activités:

1. Aucune activité orale ne saurait à elle seule constituer le support d’une séquence didactique, mais toutes visent des compétences à faire acquérir aux élèves au cours des diverses séquences du projet pédagogique annuel. Dans la perspective d’un enseignement décloisonné, ces pratiques orales doivent être liées aux activités de lecture, d’écriture et de langue.
2. Comme celles de l’écrit, ces activités sont subordonnées à la connaissance pratique des discours. Leur finalité est de parvenir à une meilleure maîtrise des quatre grandes formes discursives que sont la narration, la description, l’explication et l’argumentation. Ces dernières seront abordées de façon progressive, l’accent étant mis, selon les années, sur des dominantes différentes: “*au cours du cycle central, on s’attache davantage à l’étude de la description et du dialogue et on engage un travail sur l’argumentation qui constituera un axe important de la classe de troisième*”.
3. L’enseignement de l’oral implique enfin que le professeur réfléchisse à la question de son évaluation. Cette dernière cesse d’être une difficulté majeure pour l’enseignant lorsque des critères, précis et adaptés, sont mis en place. Ces activités peuvent être également l’occasion d’initier les élèves à la pratique de la co-évaluation.

## LA B.C.D. À L'ÉCOLE

*Dans le cadre du module de français en première année à la Faculté de pédagogie de l'université libanaise, une recherche a été préparée sous la direction de notre collègue M. Mazraani portant sur le fonctionnement de la BCD (Bibliothèque Centre de Documentation) à l'école. Cette étude permet d'établir des rapprochements avec le fonctionnement du CDI dans les cycles complémentaire et secondaire.*

### I. Introduction

*La B.C.D. ne saurait être un "équipement" supplémentaire dont se serait dotée l'école; sa mise en place doit s'insérer dans le projet pédagogique de l'école. (Circulaire du CRDP Nice n° 84-360).*

Les **B.C.D. (bibliothèques centres de documentation)** existent depuis vingt neuf ans, elles font partie du paysage de toutes les écoles. Elles offrent un outil précieux non seulement pour la maîtrise des langages mais encore pour la construction des apprentissages disciplinaires. Les activités qui naissent dans la classe trouvent régulièrement leurs prolongements indispensables en bibliothèque. La circulation de la classe vers la B.C.D, individuellement ou en petits groupes, est favorisée, pour des recherches, des travaux personnels ou collectifs, ou tout simplement pour le plaisir de lire et de s'informer.

Elle se différencie à plusieurs égards de la classique bibliothèque d'école. Dans la bibliothèque de classe, l'enfant sélectionne des livres, qui sont presque uniquement des livres de littérature mais qui correspondent à son âge. Dans la B.C.D, l'enfant est libre de ses choix qui reflètent ses goûts réels.

C'est **un lieu central de communication et de sociabilité** autour de la culture de l'écrit. Les recherches documentaires qu'on y conduit dans toutes les disciplines, permettent tout à la fois d'apprendre à traiter les informations, et d'enrichir

les connaissances acquises dans la classe. On s'y initie à la recherche, au tri, à la sélection et à la restitution des informations à partir des diverses sources.

La B.C.D, **un lieu de rencontre avec toutes les formes d'écrits**, elle offre à lire tous les types de textes et d'écrits, les livres, les journaux, les revues, les usuels, les documents informatifs et explicatifs, hors intervention ou pression de l'adulte.

C'est aussi **un lieu d'information et de consultation** sur des supports non livresques. Autres supports de communication comme l'image ou le son (cassettes, diapositives, vidéos) doivent aussi y exister.

La B.C.D est **un lieu central de l'école** où tous les enfants peuvent accéder seuls ou avec la classe. Elle est ouverte à tous et à tous moments.

C'est aussi **un lieu privilégié pour accueillir les animations** avec la participation d'intervenants extérieurs (écrivains, conteurs, illustrateurs, bibliothécaires, parents...) à destination des enfants, autour des thèmes du livre et de la lecture. De nombreuses activités s'y déroulent: gestion et choix des ouvrages, club lecture, exposés, recherches individuelles ou collectives de documentation, présentation de livres, prêt à domicile...

La B.C.D. ouvre l'espace traditionnel de la bibliothèque sur des espaces ou des salles attenantes d'informatique, d'audiovisuel et d'arts plastiques car c'est aussi **un lieu de productivité**. C'est pour cela qu'il a été décidé de l'appeler **B.C.D.I. (Bi-**

blibliothèque Centre de Documentation et d'Information). Son nom reflète la diversité de ses fonctions.

Que peut rapporter une B.C.D. dans l'amélioration du savoir-lire et du vouloir-lire?

---

## II. Modifications attendues par l'implantation d'une B.C.D. dans un groupe scolaire

---

La mise en place, la gestion et le fonctionnement quotidien d'une B.C.D. induisent directement ou indirectement des modifications dans les pratiques et les comportements de l'ensemble des partenaires de l'équipe éducative.

### 1. B.C.D. et autonomie des élèves:

La B.C.D. rend nécessaire l'autonomie de l'élève et développe son sens de responsabilité dans ses mouvements et dans ses choix. L'élève peut se rendre seul à la B.C.D, afin d'y rechercher de la documentation ou y accomplir une tâche nécessaire à l'activité menée en classe. De plus, les élèves peuvent participer à sa constitution et à son entretien, voire même sa gestion.

### 2. B.C.D. et travail en équipe:

La B.C.D. implique un véritable travail en équipe des maîtres et des classes qui peuvent organiser des travaux en atelier (conte, poésie, lecture, écriture...), le soutien en lecture individualisée ou en petits groupes et diverses formes d'animation.

### 3. B.C.D. et enseignement de la lecture:

La B.C.D. modifie l'enseignement de la lecture, car elle introduit une multiplicité d'écrit dans l'école (de la bande dessinée à l'encyclopédie en passant par le roman policier). Elle favorise la démarche d'éveil (recherche de documents, réflexion à partir de ces documents, élaboration puis présentation, voire exposition de travaux). Elle offre à tous la possibilité non seulement de savoir mais d'aimer lire.

### 4. B.C.D. moyen d'ouverture de l'école sur son environnement:

La B.C.D. suppose de nouveaux supports entre l'école et son environnement. C'est un lieu d'ou-

verture en ce qu'elle permet de rassembler des informations sur la vie de l'école (exposés, compte rendus de sorties...). Elle stimule la curiosité et permet des échanges entre enfants de classes différentes et entre enfants et maîtres d'autres classes ou adultes non enseignants (les interventions des personnes extérieures sous formes d'animations et d'exposés).

---

## III. Concevoir un espace-lecture

---

### 1. Où situer la B.C.D. à l'école?

Elle ne doit pas se situer dans un lieu de passage ou à proximité d'un lieu bruyant. C'est une salle qui doit être vaste, bien éclairée et insonorisée où règne une atmosphère de calme.

### 2. Propositions pour l'installation de la B.C.D.:

Une fois choisi et remis en état de local destiné à accueillir la B.C.D, l'équipe éducative pourra établir le plan définitif de l'aménagement souhaité.

Ci-joint, un exemple de plan d'une B.C.D.:  
(voir tableau)

#### • La zone lecture-détente:

Ce coin doit favoriser la lecture-plaisir, en respectant le droit de l'enfant à s'isoler et à lire dans la position de son choix. Le sol sera recouvert d'une moquette pour atténuer le bruit.

A proximité de cette zone seront disposées les étagères où sont classés les romans, ce qui limitera les déplacements inutiles, source de bruits et de dérangement.

#### • La zone audiovisuelle:

Destinée à favoriser le contact de l'enfant avec d'autres médias (diapositives, cassettes...), elle est un lieu d'information et de consultation individuelle ou par petits groupes sur des supports non livresques. Elle doit être convenablement isolée, dotée d'un projecteur et d'un écran ou d'une table lumineuse pour visionner les diapositives.

L'écoute de la cassette se fera à partir de magnétophones à sortie multiples et à l'aide de casques individuels qui permettront aux enfants d'écouter la cassette de leur choix sans gêner leurs voisins.

• **La zone ouvrages documentaires:**

Les rayonnages qui l'entourent servent à ordonner les ouvrages selon la classification en vigueur dans les B.C.D. Les enfants doivent pouvoir y travailler seuls ou à plusieurs.

Tables et chaises seront à la disposition des élèves. Les tables seront assez grandes pour pouvoir y poser des livres d'art, des dictionnaires ou des encyclopédies...

• **La zone communication:**

La B.C.D. doit inciter à la communication et à la créativité. Un espace sera donc réservé pour faciliter les échanges et la communication d'informations en proposant de vastes surfaces d'affichage placées à hauteur des élèves. Il est préférable de situer cette zone à côté de la porte d'entrée afin de limiter les déplacements inutiles. (...)

• **La zone de prêt:**

Le prêt des ouvrages de la B.C.D. exige un bureau adapté et suffisamment vaste pour que l'on puisse travailler à plusieurs sans se gêner. Cette zone sera située près de la porte et des fichiers de prêt.

• **La zone de production:**

La production de l'écrit peut selon ses besoins se faire dans les classes ou dans la B.C.D. La présence d'ordinateurs équipés de traitement de texte et de logiciels de lecture (type Elmo) est souhaitable.

---

## IV. Activités pédagogiques en B.C.D.

---

### 1. Organisation préalable au sein de l'équipe:

La B.C.D. est un lieu de rencontre de la lecture dans sa totalité et toute sa complexité. Il ne s'agit pas d'y venir en simple consommateur du livre, mais d'en faire un lieu authentique de réflexion et de recherche.

L'élève peut s'y rendre seul à la B.C.D, afin d'y rechercher de la documentation ou d'y accomplir une tâche nécessaire à l'activité menée en classe.

La B.C.D. implique un véritable travail d'équipe des maîtres qui peuvent organiser le décroisement effectif des classes par des travaux d'ateliers, le soutien en lecture individualisée ou en petits groupes et diverses formes d'animations.

### 2. B.C.D. travail par ateliers et pédagogie différenciée:

La B.C.D. est un lieu se prêtant à la pratique d'une pédagogie différenciée, et par conséquent à un travail par atelier (organisation de séquence principale et secondaire). Animation par l'enseignant(e) de la séquence principale ainsi que la conception des séquences secondaires qui se tiendront soit en travail autonome, soit avec la participation d'animateurs extérieurs à l'école. Ce mode de fonctionnement favorise la conquête de l'autonomie de l'élève. Il permet également une ouverture de la B.C.D. (et donc de l'école) vers ses partenaires tout en autorisant un travail avec de petits groupes d'enfants.

**Les séquences principales** sont des activités pédagogiques structurées au cours desquelles le maître fait agir, réfléchir, aide à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire en sa présence et en collaboration avec ses élèves. Tous doivent pouvoir participer tour à tour, même les élèves en difficulté.

**Les activités secondaires** permettent de s'exercer, de pratiquer seuls en dehors de la présence de l'enseignant, pour conquérir son autonomie ou bénéficier d'une relation avec un autre adulte que le maître, pour consolider l'apprentissage et la mise en place des compétences.

La préparation de ces séquences doivent donc être soignées, et les consignes de travail claires et nettes.

**Un travail sur le cycle:** l'évaluation est là pour assurer la reprogrammation des séquences, adaptant ainsi en permanence l'action du maître au niveau et aux besoins réels de ses élèves.

### 3. Typologie des activités:

Diverses activités sont proposées pour des groupes d'enfants du même âge ou d'âges différents:

#### a) Les activités de découverte et d'appropriation de la B.C.D. (AD):

La B.C.D. rend nécessaire l'autonomie de l'élève, dans ses mouvements et dans ses choix. Elle permet les:

- découvertes des règles de vie.
- découvertes de la cotisation et de l'organisation spatiale de la B.C.D.

- découvertes des différents fichiers et de leurs fonctionnements.

Activités d'exploration du fonds par recherche d'ouvrages dans une classe donnée ou découverte d'un auteur, d'une série, d'un genre, d'un éditeur (ex: Chasse aux livres, Jeu de l'oie de la B.C.D).

### **b) Les activités d'animation autour du livre (AA):**

La B.C.D est le lieu privilégié pour accueillir les animations avec la participation d'intervenants extérieurs (parents, bibliothécaire, écrivains...) autour des thèmes du livre et de la lecture.

- Manifestations autour de la lecture (présentation de nouveaux ouvrages).
- Manifestations autour du livre, rencontre avec le libraire ou le bibliothécaire, expositions, débats, rencontre avec un auteur.

### **c) Les activités-plaisir (AP):**

La B.C.D. offre à tous la possibilité non seulement de savoir-lire mais d'aimer lire. Lecture sur place, audition de cassettes ou de livres, cassettes, heure du conte, moment poésie, concours de lecture au sein de la classe ou inter-classes, classement des meilleurs albums ou romans, club théâtre, club marionnettes, club BD.

### **d) Les activités de gestion (AG):**

- Les élèves peuvent participer à la constitution et à l'évolution du fonds, à son classement, son entretien et sa gestion. Ces enfants sont responsables et sont des membres actifs au sein de la B.C.D.
- Tenue des panneaux d'affichage, tris des ouvrages usagés, participation au choix et à l'achat des livres (comités de lecture et visites chez le libraire), participation à la gestion de la B.C.D. (cotation de nouveaux livres, réalisation des fiches correspondantes).

### **e) Les activités d'utilisation (AN):**

- La B.C.D. modifie l'enseignement de la lecture, car elle affirme l'existence des liens entre apprentissage et pratique de lecture. Il s'agit de consolider la lecture tout au long de la solidarité.
- Découverte des différentes sortes d'écrits, approche d'un conte, atelier poésie, présentation

de livres, exposés, soutien en lecture, lecture de romans avec possibilité de recherche de documents complémentaires, recherche sur les dictionnaires, initiation à l'utilisation d'une table de matière ou d'un index ou d'un sommaire.

### **f) Les activités de production d'écrit (AE):**

- Permettre à tous d'acquérir la maîtrise des multiples pratiques de la lecture et de l'écriture.
- Elaboration d'une affiche, articles pour le journal.
- Fiches techniques pour la B.C.D., création de documentaires, écriture de contes ou de romans, production d'écrits variés, montage diapos autour d'un livre.

---

## V. Conclusion

---

En conclusion, la B.C.D. est donc définie comme un local aménagé et organisé qui rassemble les livres, les documents, le matériel pédagogique et audiovisuel.

C'est le centre de ressources de l'école, un lieu de lecture mais aussi un lieu de production d'écrits par les élèves et un lieu d'affichage des documents scolaires et extra-scolaires.

C'est également un lieu de rencontre entre petits et grands et un lieu d'apprentissage de savoir faire (maniement et gestion du fonds et des fichiers par les enfants).

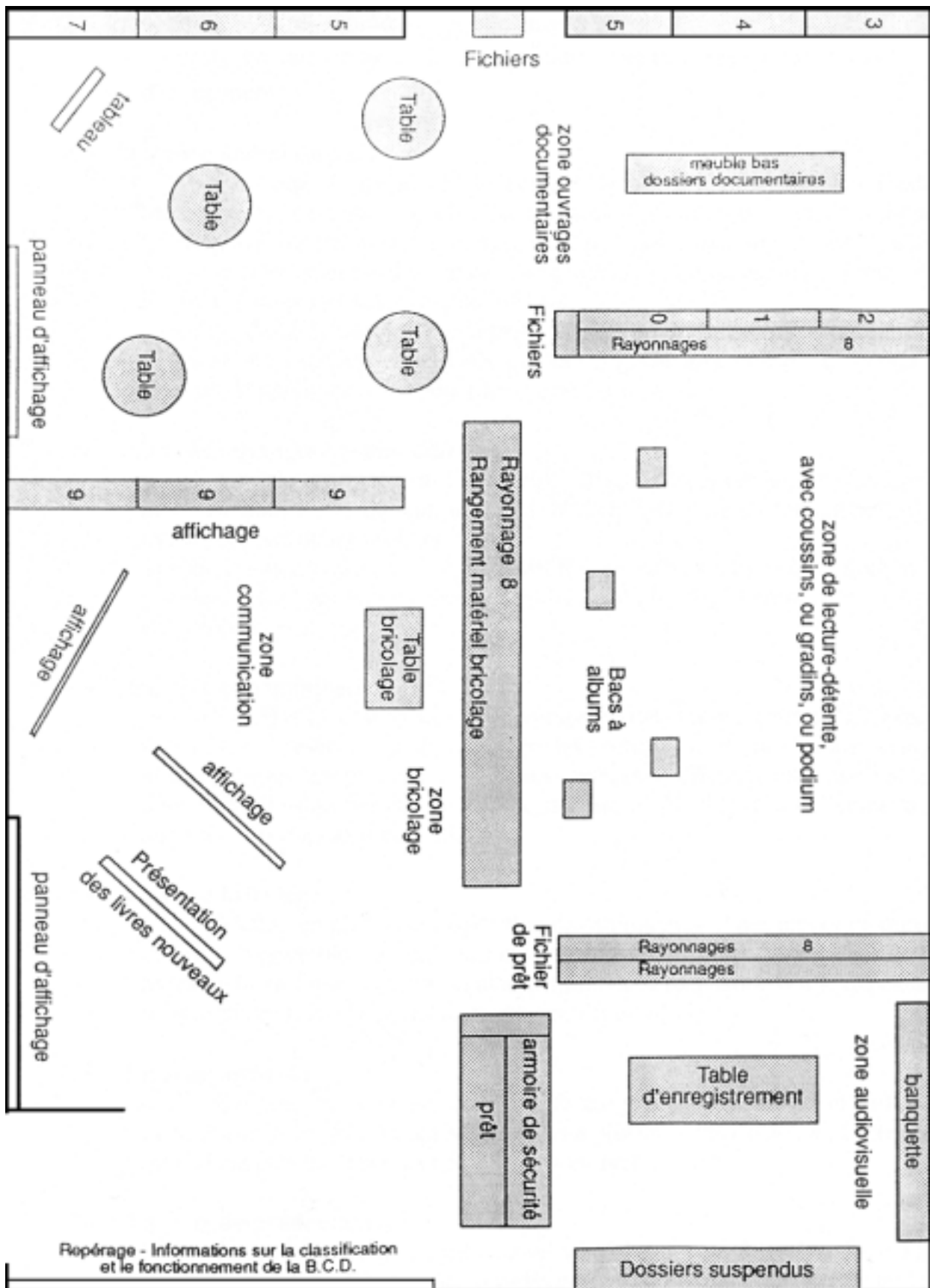
Néanmoins ce modèle idéal de la B.C.D. existe-il?

Bien des bibliothèques centre de documentation sont encore très éloignées de toute cette innovation mais nombreuses sont celles qui, à un moment de leur développement, ont pu intégrer l'une ou l'autre de ces pratiques novatrices.

Quelles que soient les difficultés, il existe sans nul doute des lieux où la B.C.D. fonctionne. Cette affaire demande beaucoup de temps, de patience et de ténacité au sein des équipes.

*Samar TURK*  
*Faculté de Pédagogie*  
*Section I*





# "La Marguerite"

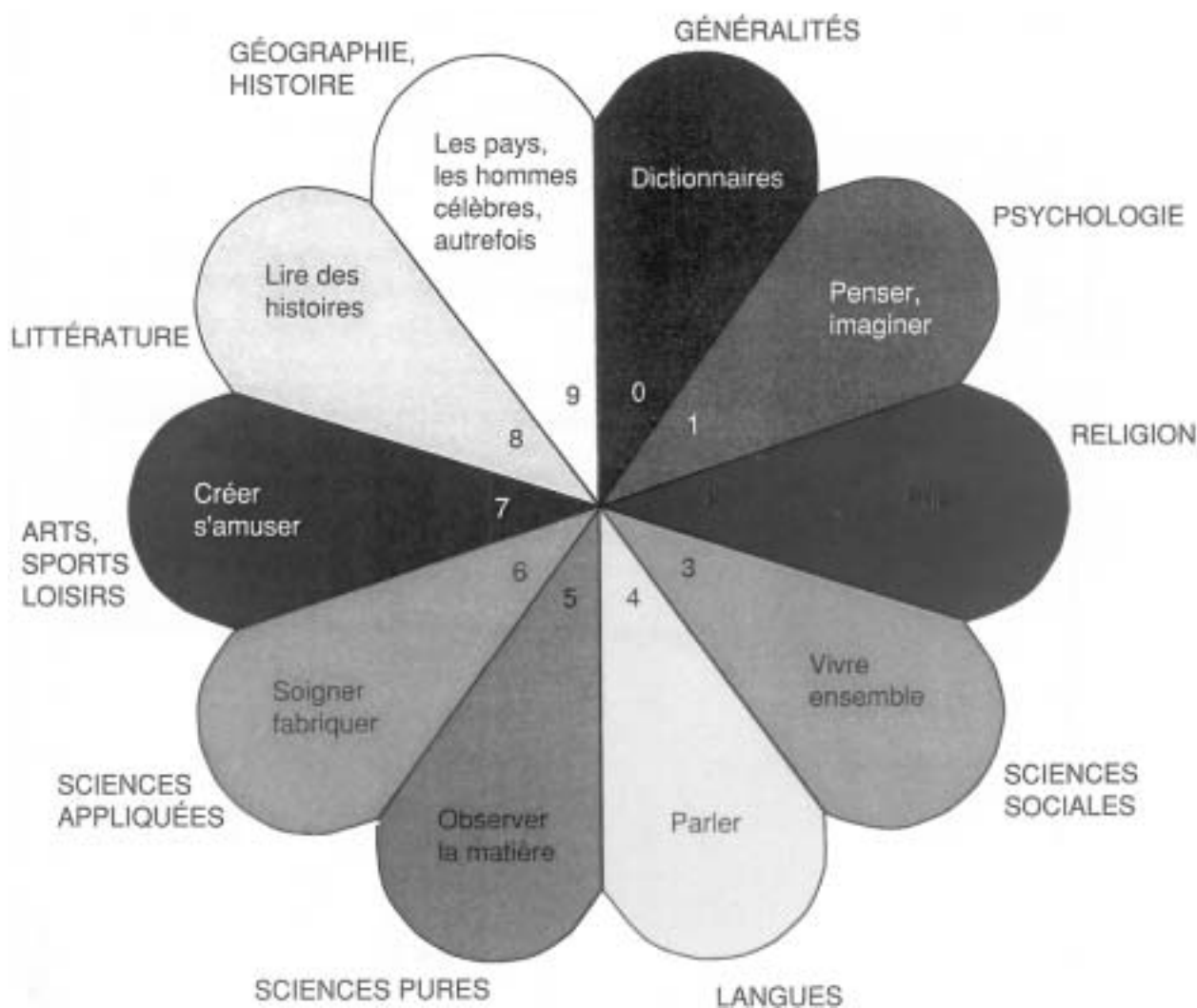


Table de classification thématique simplifiée

## BIBLIOGRAPHIE

1. BCD - *Mode d'emploi*, Catherine JORDI, Les livres du dragon d'or, 1990.
2. BCD - *Mode d'emploi*, CRDP NICE, Gallimard Jeunesse, Nouvelle édition, 1994.
3. *Cahiers pédagogiques* n° 397, Octobre 2001.
4. *Cahiers pédagogiques* n° 398, Novembre 2001.

## TRAVAUX CROISÉS: Une Pédagogie de l'Accompagnement

*Les travaux croisés, introduits dans la réforme des collèges par les Instructions officielles de 1999, s'inscrivent dans le cadre clairement défini des programmes de quatrième. Si l'année scolaire qui s'achève fut considérée comme une phrase d'expérimentation, leur mise en place deviendra impérative à la rentrée 2001. Une observation de ce qui se déroule sur le terrain démontre pourtant que bon nombre d'équipes pédagogiques doutent du bien-fondé de cette démarche ou répugnent à la mettre en place.*

*C'est la raison pour laquelle il nous semble utile de rappeler sur quels principes reposent ces travaux qui relèvent de ce qu'il est loisible de nommer "une pédagogie de l'accompagnement".*

### L'esprit des programmes

#### *Acquérir des compétences transversales*

Proches des *travaux personnels encadrés* (TPE) mis en place dans les classes de première des lycées à la rentrée 2000, les *travaux croisés* ont essentiellement pour objet de favoriser le développement de compétences transversales qui impliquent obligatoirement plusieurs disciplines.

Les sujets envisagés par les professeurs, puis choisis par les élèves, doivent porter sur des points précis du programme "*afin d'éviter toute dérive vers des activités de type périscolaire.*" En un mot, les *travaux croisés* ne sauraient être confondus avec les clubs que les professeurs aiment par ailleurs dans l'établissement.

Partie intégrante des programmes, ils constituent une réelle activité d'apprentissage.

La mise en place des *travaux croisés* est subordonnée à la volonté de favoriser le développement d'un certain nombre de compétences:

- maîtrise de la recherche documentaire,
- accession de l'élève à l'autonomie,
- mobilisation de divers savoirs disciplinaires en vue d'une production,
- apprentissage du travail en équipe.
- aptitude au dialogue et à la concertation,
- acquisition du sens de l'organisation,
- inscription du travail dans la durée.

#### *Permettre une démarche de projet*

Comme les TPE, les *travaux croisés* s'inscrivent dans une démarche de projet qui invite les élèves et professeurs à travailler autrement. Leur mise en application suppose d'abord que le collégien définisse un thème de travail dans le cadre d'une concertation avec ses camarades et l'équipe éducative. Elle implique ensuite qu'il se montre capable de définir des outils, d'entreprendre des recherches documentaires, d'élaborer une production, d'inscrire ses desseins dans la durée.

L'esprit des *travaux croisés* est, à bien des égards, l'inverse d'une pédagogie fondée sur l'empilement des connaissances puisque l'élève se

trouve placé dans la nécessité d'aller lui-même chercher les savoirs et les savoir-faire dont il a besoin pour bâtir son projet.

Dans la pratique, cette démarche éducative tend à favoriser le dialogue entre l'élève et les professeurs chargés de son accompagnement. Centrés sur la conduite d'un projet, les *travaux croisés* ont également pour vocation de permettre une valorisation du travail personnel de l'élève.

## Les principes de mise en œuvre

### *La nature des réalisations*

A la différence des TPE, les *travaux croisés* ne dépendent pas d'une liste de thèmes nationaux (la frontière; art, littérature et politique; la ville; la représentation de la guerre, etc.), mais de priorités librement définies par les enseignants, dans le cadre éventuel du projet d'établissement et des programmes inhérents à chaque discipline.

Ces travaux peuvent prendre la forme d'une **réalisation individuelle ou collective**, à condition qu'elle s'effectue dans un groupe restreint.

De multiples projets peuvent être menés à bien:

- productions artistiques;
- montages photographiques ou audiovisuels;
- conception de jeux éducatifs ou de cédéroms;
- élaboration d'une exposition;
- rédaction d'un mémoire, etc.

Comme pour les TPE, il est par ailleurs souhaitable que l'élève conserve les traces de l'évolution de son travail en tenant à jour un **carnet de bord individuel** dans lequel figureront certains éléments essentiels à la compréhension du projet: indication du sujet retenu et des disciplines concernées, nom des élèves associés au projet et identification des rôles de chacun, choix des supports, calendrier de travail, questions soulevées et réponses apportées, notes personnelles, etc. Ce

carnet n'a pas vocation à être noté, mais il peut servir de support à l'évaluation finale.

## Les interactions disciplinaires

La gestion des *travaux croisés* implique que des équipes de professeurs (ou d'autres personnels de l'Éducation nationale) se constituent dans chaque établissement. Ces équipes, nécessairement pluridisciplinaires, devront successivement déterminer des thèmes d'études, programmer les rencontres au cours desquelles les élèves évoqueront les choix, leurs productions ou les problèmes qu'ils rencontrent, guider la réalisation des projets et procéder à leur évaluation.

Les Instructions officielles insistent sur la nécessité d'établir un partenariat disciplinaire constructif et équilibré, en veillant, autant que faire se peut, "*à ce qu'aucune discipline impliquée dans un travail croisé ne soit instrumentalisée par les autres.*" Les premières expérimentations tendent à prouver que le français et la technologie sont souvent guettés par ce risque d'instrumentalisation. Elle démontrent aussi que les *travaux croisés* sont particulièrement réussis lorsque deux disciplines s'éclairent mutuellement, en évitant de faire travailler les élèves sur les mêmes compétences.

### *La gestion du temps*

A la différence des TPE, les *travaux croisés* doivent être organisés sur le temps d'enseignement imparti à la classe de quatrième. Horaires, progressions, dispositifs d'accompagnement et temps de concentration sont donc laissés à l'initiative des enseignants.

Certains projets gagneront à être accomplis de façon ponctuelle, en relation étroite avec les programmes des disciplines concernées. D'autres s'inscriront davantage dans la durée de l'année scolaire, ainsi qu'en témoigne la proposition de calendrier ci-dessus (lire encadré).

### *La question de l'évaluation*

Deux formes d'évaluation, clairement présentées aux élèves dès les premières séances de travail, peuvent être envisagées.

- La première, essentiellement **formative et régulatrice**, s'effectue **en cours de travail**: elle évalue la faisabilité du projet défini par l'élève, contribue à sa délimitation, encourage la tenue d'un carnet de bord individuel qui l'aidera à s'interroger sur ses propres pratiques. Un entretien, un questionnaire, une grille d'analyse ou un premier bilan d'accompagnement peuvent servir de support à cette évaluation qui ne saurait, en aucune manière, être réductible à une quelconque notation.

- La seconde, plus **sommative**, évalue la **production finale** de l'élève qui peut être amené à présenter son travail au cours d'un entretien avec les professeurs. Ces derniers pourront envisager *“un dispositif qui permette, dans le cadre du contrôle continu, une soutenance à l'oral, devant des enseignants de l'établissement.”*

Dans le cadre des travaux effectués en petits groupes, une attention particulière sera portée à la délicate question du degré d'implication de l'élève dans la réalisation collective. Dans tous les cas de figure, l'évaluation ne tient pas seulement compte de la production écrite ou de sa présentation à l'oral; elle intègre également le degré d'autonomie de l'élève, sa démarche globale, la qualité de ses recherches, sa faculté à prendre en compte les suggestions de ses camarades et des enseignants.

### *Tableau synoptique*

Les Notions	Les Objectifs	Les Pratiques
La notion de “travaux”	• Valoriser le travail personnel de l'élève.	Un travail choisi au cours d'une concertation avec des professeurs.
	• Développer l'autonomie des élèves.	Une réflexion sur ses propres pratiques par la tenue d'un carnet de bord.
	• Inscrire une activité dans la durée.	Un travail pouvant être mené sur l'ensemble de l'année scolaire.
La notion de “croisements”	• Favoriser les pratiques interdisciplinaires.	Animation et évaluation des travaux par une équipe de professeurs.
	• Décloisonner les savoirs et acquérir des compétences transversales.	Mobilisation de savoirs et de savoir-faire relevant de disciplines différentes.
	• Développer le travail en équipes.	Travaux réalisés par de petits groupes d'élèves.

**Bruno DOUCEY**  
NRP • N°8 • Avril 2001

## L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE AU COLLÈGE: Des Textes Officiels aux Manuels Scolaires

“L’étude de la langue n’est pas seulement l’étude des phénomènes grammaticaux. Le lexique et l’orthographe sont aussi essentiels que la grammaire” ou “le lexique constitue un enjeu majeur” ou encore “le lexique est le premier des outils de la langue: **avant de s’interroger sur des règles d’assemblage grammatical**, il faut disposer des éléments à assembler”, et cependant, dans l’organisation générale des enseignements de français, l’étude du lexique est peu représentée comparativement à d’autres axes d’étude du français (lecture, écriture...) et ce n’est qu’un *outil de la langue*, même s’il en est le premier]. Ce point de vue exclut donc l’étude du lexique pour lui-même mais insiste sur les relations nécessaires avec la lecture, l’écriture, la pratique de l’oral, position – discutable – selon laquelle l’étude de la langue n’est pas une fin de soi.

### Le lexique: un concept linguistique

Parler de *lexique* c’est faire appel à un concept linguistique approprié permettant de développer, entre autres, des perspectives morphologique et sémantique reposant sur une méthode d’analyse clairement définie dans le domaine des sciences du langage, et de construire de relations avec la phrase, le texte et le discours. C’est ainsi que dans un document, appartenant à la production didactique, destiné à des professeurs des écoles, on peut trouver une définition de *lexique* mettant en œuvre quelques-uns de ces différents aspects: “Lexique: ensemble de lexèmes [noms donnés aux morphèmes lexicaux] d’une langue organisée selon plusieurs principes: synonymie, antonymie, hyperonymie, dérivation, composition. L’accroissement du lexique et sa structuration vont de pair. La proportion très importante du lexique construit (mots dérivés et composés) par rapport au lexique simple invite à attacher une attention particulière à

la morphologie, sans jamais perdre de vue la dimension sémantique. Exemple: le suffixe *-eur* n’a pas le même sens dans *chasseur*, que je peux rapprocher le *chasseur* et dans *pâleur*, formé selon le même principe que *blancheur*” (M.-L. Élalouf.). Mais des ambiguïtés demeurent car *vocabulaire* et *lexique* ne sont pas toujours bien distingués, l’un ou l’autre constituant des sous-titres:

“Le lexique (sous titre):

- enrichissement du vocabulaire: en particulier du temps, de l’espace, des sensations:

ou encore:

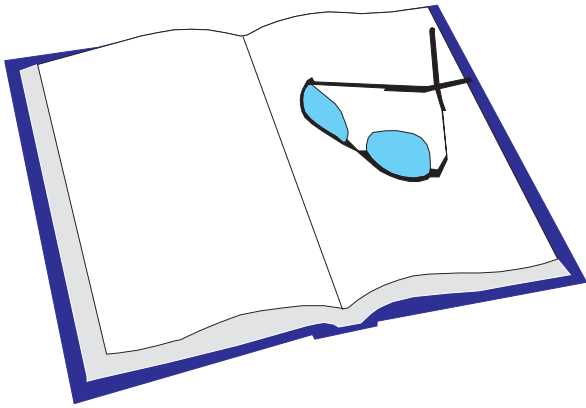
“B. Vocabulaire (sous-titre)

Comme pour la cinquième et la quatrième, l’étude du vocabulaire est envisagée selon différents niveaux d’analyse en allant de l’organisation du lexique aux relations entre lexique et discours.”

Cette coprésence peut apparaître comme la volonté de faire un lien entre une approche traditionnelle, l’étude du vocabulaire, et une approche plus innovante prenant en considération une organisation du lexique, mais elle contribue au maintien d’une certaine synonymie”.

### Organiser l’enseignement du lexique

Cette notion de lexique structuré conduit à l’élaboration d’une analyse organisée: “plutôt que de disperser l’approche lexicale en ensemble thématiques successifs, on s’attache à organiser l’enseignement du lexique selon différents niveaux d’analyse”, ou encore: “comme pour la cinquième et la quatrième, l’étude du vocabulaire est envisagée selon différents niveaux d’analyse en allant de l’organisation du lexique aux relations entre lexique et discours”. [Structurer l’approche du lexique, c’est aller au-delà des listes de vocabulaire faisant suite à un texte et ce, dès la sixième: “Il est important de structurer les activités lexicales [...] de façon à ne pas laisser le hasard des lectu-



res déterminer à lui seul la progression.” Une étude invite à explorer la structuration lexicale (“ les mots se forment à partir de quelques principes de structuration lexicales [...] source d’innovation et de créativité de la langue, par exemple dans le domaine scientifique”), les relations lexicales, les champs lexicaux et les champs sémantiques, le lexique et la phrase, le lexique et le texte, le lexique et le discours. Par ailleurs, l’importance du contexte est soulignée: “La signification lexicale est une signification contextuelle: seule l’extension du contexte permet de lever bien souvent les ambiguïtés et de réduire la polysémie.” Ces différents axes coordonnés au sein d’un apprentissage construisent le lexique comme un domaine organisé.]

Pour le lexique et l’axiologie: “Ce terme technique qui désigne les “systèmes de valeurs” n’a pas à être connu des élèves. La notion, en revanche, est indispensable dans la mesure où, en discours, la dimension axiologique est sans cesse présente et aussi les notions de dénotation et de connotation sont liées à la dimension axiologique. La dénotation exprime le caractère factuel et informatif du discours. La connotation, qui installe un discours second sur des énoncés de dénotation, se manifeste par des éléments intonatifs, lexicaux ou discursifs”. Mais au cours de cette transmission de connaissances, les explications sont parfois problématiques: la composition n’est pas toujours mentionnée dans la formation des mots, les mots sont dits complexes par leur mode de construction et les mots simples ne sont pas mentionnés; dans les parenthèses de reformulation, les éléments ne sont pas toujours sur le même plan (préfixes, suf-

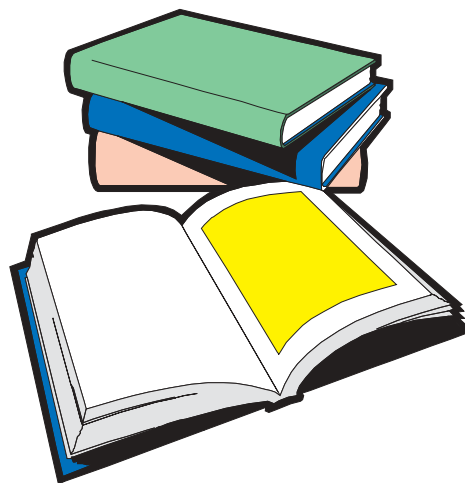
fixes, radical, modes de dérivations, néologismes, emprunts). On peut aussi demander quelle notion de discours est retenue lorsque *discours* est mis en relation avec le lexique; on pourrait plutôt parler d’*énonciation* puisque l’axe “lexique et discours” regroupe les niveaux de langue, la dénotation et la connotation, l’évaluation méliorative et péjorative le lexique de l’expressivité et les figures (comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse [avec] leur rôle dans la créativité et dans l’efficacité du discours).

### Diversité des activités lexicales

La place accordée au lexique dans les manuels est extrêmement diversifiée. Tout d’abord, la réflexion autour du vocabulaire est présente dans les manuels à dominante de grammaire mais aussi dans certains manuels de textes. L’approche du lexique se réalise diversement dans la structure de ces ouvrages: soit un chapitre (ou une partie) est consacré aux mots, soit une rubrique vocabulaire est élaborée au cours de chaque chapitre. Quelques caractéristiques lexicales peuvent être regroupées dans un atelier d’expression (les lettres, l’alphabet, nature des mots, homonymes, paronymes, synonymes et antonymes). Par ailleurs, lors d’un chapitre de découverte des mots, les extraits sont centrés sur des autonymes, conduisant vers la poésie et des jeux sur les mots: “Ce que j’écoutais, ce que je guettais, c’était les mots... [...] dans les discours de l’oncle, il y en avait le tout nouveaux, et qui étaient délicieux: *archiépiscopal*, *plénipotentiaire*” (*La Gloire de mon père*); ou bien “Alice n’avait pas la moindre idée de ce qu’étaient *latitude* et *longitude*, mais elle trouvait que c’était là de jolis mots impressionnants à prononcer” (*Alice aux pays des merveilles*). Les textes sont ici des prétextes pour pointer des mots, mais il n’existe pas de leçon explicitant des phénomènes lexicaux. Un chapitre entier peut être consacré à l’exploration du vocabulaire: “On ouvre le dictionnaire pour une première approche du sens, et on réfléchit sur la formation des mots. On met en place les notions de champ lexical, de champ sémantique et de registre de langue” avec les sous-titres suivants: *le dictionnaire de langue*, *le dictionnaire des noms propres*, *le champ sémantique*, *sens propre*, *sens figuré*, *les*

*mots dérivés, la famille étymologique, les homonymes, les paronymes, synonymes et antonymes, le champs lexical, les registres de langue.* L'intérêt d'un regroupement au sein d'un chapitre permet d'accorder au lexique une entité propre. D'autres manuels présentent des rubriques "vocabulaire", conçues pour chaque chapitre, "Un mot, plusieurs mots?", "Mots et contextes", "Des mots de sens très voisin ou opposé" et des orientations vers des champs notionnels: "Des mots pour les couleurs", "Des mots pour exprimer le passé, le présent et l'avenir", "Des mots pour les images...". Ce double ancrage du vocabulaire participe au décloisonnement des activités linguistiques dans les manuels de textes est remarquable, ce que soulignent les auteurs de *Lettres vivantes*: "le contenu [de la section langue] [...] se répartit en activités de grammaire, vocabulaire, orthographe ou conjugaison, et expression. Cette dernière rubrique connaît les plus profondes modifications: le nombre de ses pages passe de 1 à 2 ou 3 [par chapitre]". "C'est une façon d'affirmer encore davantage le lien qui doit unir réflexion sur la langue et travaux d'écriture." Le décloisonnement est bien intégré dans l'architecture des manuels car c'est une notion issue de textes officiels plus anciens.

Dans les manuels de grammaire dont les titres mettent en évidence la diversité des objectifs: *Grammaire* ou bien *Grammaire et communication*, *Grammaire et expression*, *Grammaire pour lire et écrire*, *Grammaire pour les textes*, les auteurs utilisent *vocabulaire* et très peu souvent la dénomination *lexique*. Celle-ci apparaît dans un avant-propos: "dans chaque partie, une large place est faite au lexique, aux mots et à leur emploi: les élèves en ont un besoin impérieux, on l'oublie trop souvent" et dans quelques titres ou sous-titres. Cependant, dans certains sous-titres, *lexique* est mis pour *vocabulaire*: "lexique de l'énonciation", "lexique de la narration", "lexique de l'argumentation", "lexique du théâtre". Cette synonymie regrettable n'est d'ailleurs pas élucidée en amont. La rubrique "vocabulaire" apparaît globalement à chaque chapitre et elle peut être très courte, une demi-page avec exercice, sans leçon ni texte. De plus, dans quelques manuels, la spécificité du vocabulaire n'est pas toujours retenue, et il peut y avoir alternance avec l'expression écrite ou l'or-



thographe: "A l'extérieur de chaque partie figure toujours une leçon de grammaire laquelle se complète d'une ou deux leçons réparties entre vocabulaire, orthographe et expression écrite, le choix s'étant opéré en fonction des nécessités suggérées par la leçon de grammaire, mais aussi en fonction du transfert, de l'acquisition de savoir-faire et de savoir écrire", ou encore: "directement liées aux notions abordées en grammaire, les rubriques orthographe ou vocabulaire, présentent sur une double page, des savoirs et des exercices de pratique de la langue". Cette alternance invite à s'interroger sur la position première du lexique stipulée dans les programmes. Autre organisation possible pour la réflexion sur les mots: un chapitre entier "du mot du texte – maîtriser le sens et l'emploi des mots" (le dictionnaire, l'origine des mots, les mots dérivés et les mots composés, les sens des mots dans le texte) et des leçons de vocabulaire distribuées selon l'orientation des chapitres; les registres de langue dans le chapitre communication et les verbes introducteurs du dialogue dans le chapitre sur les types de textes.

### Entre leçons de vocabulaire et activités lexicales

L'observation des leçons consacrées au vocabulaire permet de distinguer une répartition entre approches ponctuelles et activités plus novatrices. Certaines leçons de vocabulaire ont été reconsidérées. Dépassant la simple utilisation du dictionnaire, (observer la structure de l'article lexicographique: les signes entre crochets, les numéros, les abréviations – *loc.*, *fam.*, *tech.* – donc, l'ensemble des éléments métalexigraphiques), ce qui donne à l'élève des points de repère pour la



lecture d'un texte particulier, celui du dictionnaire. L'importance redonnée au contexte permet d'affirmer la synonymie avec la quasi-synonymie. Des mises au point sont aussi apportées sur les homonymes et la distinction entre *homophones*, *homographes* et *homonymes parfaits* permet de comprendre une certaine polysémie de la notion: "On appelle *homonymes* des mots qui, sans avoir le même sens se prononcent et parfois s'écrivent de la même façon." Pour la relation entre le lexique et l'énonciation, dans un chapitre "Situation de communication", la réflexion sur le vocabulaire s'intéresse aux *mots qui renvoient à la situation du locuteur*, autour du "je, ici, maintenant".

Ces activités reposent sur une démarche pédagogique avec un texte ou une image, comme point de départ de la réflexion, des questions pour l'observation du phénomène afin que les élèves puissent réinvestir les phénomènes linguistiques, comme le mettent en évidence les objectifs d'une leçon sur les mots simples et les mots construits: "prendre conscience de la diversité des types de mots et disposer d'un vocabulaire pour parler des mots" (en l'occurrence, mot simple, mot construit). Parmi les approches plus traditionnelles, se profile l'approche thématique du lexique qui paraît en revanche très contestable lorsque, coupée de toute réalisation textuelle et rapportée aux seuls univers d'expérience, elle entraîne l'élaboration de simples listes de mots à mémoriser en dehors de tout contexte." Elle peut s'insérer de manière pertinente dans le cadre d'un chapitre. Quelques exemples: le vocabulaire porte sur la justice dans le chapitre "Exposer une opinion", les verbes introducteurs sont étudiés dans "Faire parler les personnages", le comportement et l'émotion dans "Raconter à la troisième personne", le souvenir dans "Parler de soi", joie et tristesse dans "Écrire à la première personne". Mais très souvent des rubriques ayant pour titre "lexique du théâtre", "lexique de la presse", "le champ lexical du lieu et du champ", "les mots de l'informatique", ou encore "le vocabulaire des couleurs", "le vocabulaire des matières", "les mots de la peur" invitent les élèves

à relever dans un texte des mots concernant le même thème et donc à constituer des listes de vocabulaire, non organisées linguistiquement, dont les mots n'entretiennent entre eux qu'un rapport notionnel. Par exemple: "*taillis, feuilles, branches, chêne, futaine, coupe, pile de bois*, tous ces mots sont associés à l'idée de forêt [...] ces mots forment dans le texte le champ lexical de la forêt. L'ensemble des mots groupés autour d'une même idée, d'une même notion forme un champ lexical." Dans cet extrait de leçon, comme dans la plupart des définitions des manuels (au cours d'une leçon ou dans les glossaires en fin d'ouvrage), le *champ lexical* se confond avec le *champ notionnel* ou *conceptuel* (termes d'ailleurs coprésents dans certaines définitions: "on appelle champ lexical d'un mot l'ensemble des termes qui peuvent être regroupés sur la même notion") mais alors la spécificité du champ lexical s'appuyant sur des formes linguistiques en vue de structurer le notionnel n'est pas retenue. Peut-on parler d'*activités lexicales organisées* pour l'ensemble de ces approches?

## Conclusion

L'extrême diversité dans l'organisation de l'apprentissage du lexique (leçons disséminées, chapitre entier ou une combinaison des deux), dans les perspectives d'études retenue par les manuels, dans la démarche – la plus représentée étant la démarche inductive – et dans la création d'exercices rendent les conclusions délicates. Cependant, nous pouvons constater que dans le cadre du décroisement, des points de vocabulaire sont abordés aussi bien dans les manuels de textes que dans ceux de grammaire, mais si chaque séance de français a une entrée essentielle, rares sont celles dont la dominante est le lexique. Les "leçons" ont été renouvelées dans leur démarche et les notions sont affinées (homophones, homographes, homonymes, champ lexical et champ sémantique, quasi-synonyme, hyperonymie).

**Sandrine REBOUL-TOURÉ**

Université Paris III- Sorbonne Nouvelle  
Le Français AUjourd'hui, N° 131

**INTERVIEW DE MONSIEUR  
MICHEL BENNASAR**  
**Directeur du Bureau Moyen-Orient  
de l'Agence Universitaire  
de la Francophonie (AUF)**



BENNASAR Michel

**LIAISONS:** Quelles sont les activités et les actions de l'AUF et plus spécialement de son bureau régional à Beyrouth?

**MONSIEUR BENNASAR:** Le dispositif régional de l'AUF est constitué par le Bureau Moyen-Orient (BMO) avec son Centre d'Accès à l'information (CAI) qui est installé au Liban depuis 1993 et le Campus numérique francophone (CNF) de Beyrouth qui a été inauguré en novembre 2001. A partir du Liban, le BMO soutient la coopération dans le cadre de projets méditerranéens liés au Monde arabe et a pour mission d'étendre ses activités aux pays du Machrek (Syrie, Jordanie, etc...)

Le BMO s'appuyant sur les centres de Rabat, Tunis et Alexandrie met en œuvre la coopération entre plus de 50 établissements d'enseignement supérieur et de recherche dont 13 au Liban: Université Libanaise (UL), Université Saint-Joseph (USJ), Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK), Université de Balamand (UB), Université des Pères Antonins (UPA), Université La Sagesse (US), Université Islamique du Liban (UI), Université Arabe de Beyrouth (UAB), Centre universitaire de Technologie franco-libanais (CUT), Conseil National de la Recherche Scientifique (CNRS), Institut de Recherches Agronomiques du Liban (IRAL), Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen-Orient contemporain (CERMOC), Centre National de Recherche et de Développement pédagogiques (CRDP).

### Les programmes régionaux

- L'Agence a mis en place au Liban avec l'appui de consortium d'Universités du Nord et du monde arabe plusieurs formations de 3<sup>o</sup> cycle (DEA et Ecoles doctorales) et filières francophones d'études spécialisées à caractère régional dans des secteurs prioritaires.
- L'Agence soutient la mise à niveau linguistique en français des étudiants et du corps professoral dans les universités du Liban. Une réforme de l'enseignement du et en français engagée à l'Université Libanaise avec l'appui d'une Commission d'experts devrait aboutir prochainement à la généralisation de son apprentissage dans toutes les facultés.
- Les échanges d'enseignants et de chercheurs sont favorisés entre les institutions de la région afin de permettre le renforcement des disciplines déficitaires et l'avancement des travaux de recherche. Les enseignants des filières francophones suivent des stages de perfectionnement dans les universités partenaires du Nord et les chercheurs de la région participent aux colloques internationaux.
- La mobilité des étudiants au niveau licence, maîtrise, doctorat et postdoctoral, est facilitée entre les établissements francophones et plus particulièrement au sein des filières soutenues par l'Agence.
- L'Agence appuie les équipes de chercheurs et les projets de recherche et/ou de formation inter-universitaires à caractère multilatéral franco-

phone répondant aux priorités de développement des pays de la région.

### Le Campus Numérique de Beyrouth

Une plate-forme dédiée aux Technologies de l'information et de la communication au service de l'éducation (TICE), installée dans le pôle technologique de Berytech. Elle renforce les services de base offerts par le CAI:

- Un centre de documentation offrant sur place et en ligne l'accès à l'information scientifique internationale sous toutes ses formes (ouvrages, revues, cédéroms, Internet).
- Un centre de ressources mettant à disposition les services d'Internet (messagerie, navigation) et des logiciels.
- Un espace de formation pour l'enseignement à distance et les stages d'appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'Education.
- Une salle de visioconférence (séminaires, jurys, etc...)
- Un incubateur d'entreprises

### Les Filières francophones d'études spécialisées

- Licence en «Audit et contrôle de gestion» Université Saint-Esprit de Kaslik – Kaslik
- Maîtrise de «Droit» Université Libanaise – Beyrouth
- Mastère en «Régulation et Robotique» Université de Balamand – Tripoli
- DESS en «Gestion comptable et financière» Université Libanaise – Beyrouth

### Les formations doctorales francophones

- DEA «Agroalimentaire – Assurance qualité» Codiplôme des universités libanaises (UL, USJ, USEK) et de l'INA PG (France).

- DEA « Informatique et Modélisation » Diplôme de l'Université Libanaise en partenariat avec les universités de Reims et Rennes (France), l'INRIA (France) et l'Ecole Polytechnique de Lausanne (Suisse).
- DEA « Réseaux de Télécommunications » Codiplômé par des universités libanaises (UL, USJ) en partenariat avec l'Université Paris VI, l'ENST (France) et l'INRS (Canada).
- DEA « Science politique » Diplôme de l'Université Saint-Joseph reconnu par des universités du Monde arabe (Caire, Rabat, Tunis), de France (Paris I, Grenoble, Toulouse), de Belgique (Louvain) et du Canada (Montréal).

**LIAISONS:** Le IX<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie qui se tiendra du 18 au 20 octobre 2002 à Beyrouth est placé sous le thème du «dialogue des cultures». Que représente ce thème pour vous? Comment le concrétiser au niveau culturel et éducatif ?

**MONSIEUR BENNASAR:** Le «dialogue des cultures» pris pour thème du IX<sup>e</sup> Sommet des chefs d'état et de gouvernement des pays ayant le français en partage annulé en octobre 2001 et reporté à octobre 2002 suite aux attentats de septembre est devenue encore plus d'actualité après ceux-ci.

A l'heure du progrès technique et de la mondialisation accélérant les échanges d'informations, de biens et des hommes, le dialogue entre ceux-ci et les civilisations qu'ils représentent avec leur culture spécifique est devenu une nécessité et un enjeu économique, social et politique. C'est l'absence de celui-ci qui se traduit par l'accentuation des frustrations et des inégalités de tous ordres qui peuvent conduire aux événements tragiques que nous avons connus en septembre et à ceux qui se déroulent actuellement dans notre région. Il faut donc éviter que l'accélération des échanges internationaux ne conduise à une norme unique en matière de penser et de comportement, donc de culture, susceptible d'être rejeté par une grande partie de la planète.

La Francophonie institutionnelle a depuis longtemps manifestée sa volonté de jouer un rôle mo-

## EXPÉRIENCES ET TÉMOIGNAGES

teur dans ce dialogue en se rapprochant des autres grands espaces linguistiques et en instaurant la discussion avec eux. Ce fut le cas en particulier, à l'occasion du colloque «Francophonie – Monde arabe» qui s'est déroulé à Paris en mai 2000 à l'initiative de la Ligue des états arabes, de l'Organisation internationale de la Francophonie et de l'Institut du Monde arabe. L'objectif était de déboucher sur un véritable projet de société à l'échelle de la planète, comme l'a dit le Secrétaire général de la Francophonie «Un projet de société où les cultures, les civilisations se complètent et ne s'excluent pas, où elles se renforcent et ne se diluent pas, où elles se rassemblent sans pour autant se ressembler».

Pour sa part et dans le cadre de son mandat et de son champ d'action universitaire, l'AUF, opérateur direct de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), appuie ces efforts en favorisant elle aussi les contacts, les rencontres, les échanges et les partenariats entre les étudiants, les enseignants, les chercheurs, les responsables issus d'établissements et d'horizons francophones très divers. Il existe pour cela plusieurs programmes que j'ai signalés précédemment dans le cadre de nos activités et qui sont mis en œuvre bien évidemment dans chaque grande région de la Francophonie par notre réseau de bureaux et antennes.

Pour ce qui est du Liban, je donnerai comme illustration forte de notre implication dans ce thème, le colloque international «Diversité culturelle et linguistique» que nous avons organisé en septembre 2001 à l'USEK et qui a réuni une quarantaine d'experts francophones provenant d'une dizaine de pays. Cette année également, nous allons soutenir plusieurs rencontres sur ce même thème à l'initiative de nos partenaires locaux.

### **LIAISONS: Quelles sont les activités et les projets prévus par l'AUF dans le cadre du IX<sup>e</sup> Sommet?**

**MONSIEUR BENNASAR:** Comme l'an passé, le bureau régional de l'AUF s'efforcera de marquer de façon exceptionnelle cette deuxième année de la Francophonie au Liban. L'AUF étant une association d'universités et de centres de recherche

francophones, la plupart des manifestations sont organisées à l'initiative et en collaboration avec ceux-ci ainsi qu'avec les ambassades des pays francophones représentés au Liban et les Ministères concernés par nos activités et la Francophonie.

Schématiquement les activités prévues se classent en trois catégories:

- Celles organisées par l'AUF à laquelle nous associons autant que possible nos membres. C'est le cas par exemple de la visioconférence sur «L'Enseignement à distance» qui s'est déroulée le 18 mars au CNF de Berytech à l'occasion de la Journée de la Francophonie. Une dizaine de spécialistes représentant plusieurs de nos établissements sont intervenus en duo avec ceux de l'Université Paris Sud côté français. Il n'est pas exclu, comme l'an dernier, qu'un colloque en rapport avec le thème du Sommet soit également organisé à son approche.
- Celles organisées par nos partenaires, que nous soutenons en favorisant la participation d'intervenants des autres pays francophones. C'est ainsi que nous nous associerons au Ministère de la Culture chargé de la Francophonie dans ses projets de colloques et en particulier celui portant sur «Victor Hugo et l'Orient». Nous collaborerons également aux colloques organisés par nos partenaires universitaires tels que ceux de l'Université Libanaise sur «Écritures et frontières de l'écriture», «Aux frontières des deux genres» ou «La Francophonie: vecteur de dialogue interculturel Afrique Noire – Monde arabe», ceux de l'Université Saint-Esprit de Kaslik sur «Villes, patrimoine et Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication» ou «Audit social et mise à niveau des entreprises méditerranéennes», ceux de l'Université Saint-Joseph comme «Citoyenneté et déconstruction nationale». Bien entendu, il ne s'agit là que d'exemples et bien d'autres rencontres pourront être appuyées par nos soins en fonction des besoins exprimés par nos partenaires.
- Celles auxquelles nous participons traditionnellement avec en tête le Salon Lire en français et en musique organisé par l'Ambassade de France, mais aussi le Salon de l'étudiant qui

nous donne l'occasion de présenter les filières francophones de formation et de recherche que nous soutenons au sein de nos universités. Si le principe est reconduit, nous présenterons dans le Pavillon de la Francophonie qui accompagnera la tenue du Sommet, les programmes et les activités de l'AUF au même titre que les autres opérateurs de l'OIF.

**LIAISONS: La Francophonie défend le multilinguisme. Quelle est la politique de l'AUF pour assurer la promotion du français et des langues partenaires?**

**MONSIEUR BENNASAR:** La Francophonie s'est effectivement faite depuis quelques années le champion du multilinguisme, persuadée que ce multilinguisme est source de reconnaissance mutuelle tout autant que de préservation de son identité et donc finalement de stabilité et d'harmonie entre les peuples. Ce multilinguisme est à la base même et la condition sine qua none du dialogue des cultures, thème du prochain Sommet que nous évoquions précédemment. Le français étant alors perçu comme un trait d'union entre les francophones s'exprimant chacun dans leur langue. Le partage d'une même langue, le français, permettant ainsi les échanges, la reconnaissance et l'enrichissement culturel et linguistique entre les divers peuples qui composent l'espace francophone.

En réalité l'objectif de la francophonie n'est pas de défendre la langue française contre un quelconque ennemi, mais bien plutôt de l'ouvrir aux autres et au monde et défendre ainsi grâce à elle le plurilinguisme et la diversité culturelle. Le Président Charles Hélou a dit : «Ce qui unit les francophones, ce n'est pas seulement de parler une même langue, c'est aussi de tenir un même langage, celui de l'humain et de l'universel».

A l'AUF, le programme Langue française, francophonie et diversité linguistique se consacre à l'analyse de la langue française et à la place qu'elle occupe dans le monde. L'AUF, veut, ainsi, cultiver l'usage du français dans l'espace universitaire francophone en prenant en compte les autres langues en contact dans les régions où la langue française n'est pas la seule langue de référence. Ce

programme fait, notamment, appel à des réseaux de recherche spécialisés (lexicologie, terminologie, traduction; Etude du français en Francophonie; Sociolinguistique et dynamique des langues) pour dresser un état des lieux du français dans les différentes zones géographiques francophones. Dans les régions bilingues ou multilingues, ils analysent la relation du français avec les autres langues locales (réseau d'observation du français et des langues nationales). Les réseaux étudient, également, les modalités d'acquisition de la langue française en tant que seconde langue et l'utilisation des NTIC dans ce domaine (réseau Ingénierie de la langue).

Un nouveau programme permet de soutenir, lors des colloques organisés par nos établissements et associations scientifiques membres, la traduction simultanée des conférences et la publication des actes en français et dans la langue des partenaires.

De façon générale, l'AUF essaie de faire en sorte que la langue française cultive sa relation aux autres langues du monde et en particulier l'arabe dans notre région. Elle essaie d'encourager en particulier dans leur dimension scientifique les projets dans le domaine de l'édition ou des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) qui expriment une coopération entre les grandes aires linguistiques.

**LIAISONS: Quels sont les programmes de l'AUF pour développer l'enseignement du français au Liban, surtout dans le secteur public et les diverses filières francophones?**

**MONSIEUR BENNASAR:** Au Liban, dès l'installation du Bureau régional en 1993, un grand programme de mise à niveau en français des étudiants de l'Université Libanaise a été lancé dans toutes les sections et facultés. Ce programme, objet de plusieurs conventions entre l'Agence et l'Université Libanaise, a permis en quelques années de former plus de 10 000 étudiants et plus d'une centaine d'enseignants devenus à leur tour formateurs en français. Parallèlement, une Commission chargée de la réforme de l'enseignement du et en français a été mise en place par l'Université Libanaise et ses

## EXPÉRIENCES ET TÉMOIGNAGES

travaux financés par l'AUF ont abouti à la création de référentiel, de programmes et de tests d'évaluation pour l'apprentissage du français. Une enquête récente menée au sein de l'Université Libanaise en association avec le Bureau Moyen-Orient a permis de dresser un état des lieux montrant que suivant les disciplines et les régions l'enseignement en français représente 50 à 95 %.

A ce jour, sous l'impulsion de son nouveau recteur, une cellule de pilotage a été mise en place et sur la base des travaux déjà réalisés, l'apprentissage du français est en passe d'être généralisé à l'ensemble des étudiants rentrant à l'Université Libanaise. Cet ambitieux projet devrait pouvoir recevoir toujours le soutien de l'AUF ainsi que celui d'autres partenaires.

Parallèlement, l'AUF consacre ses efforts au recyclage linguistique et scientifique des enseignants chercheurs de l'Université Libanaise à l'occasion d'universités d'été organisées à la demande de ses responsables dans des secteurs jugés prioritaires par ceux-ci (informatique, sciences, français etc...).

Plus récemment la mise à niveau linguistique a été étendue à d'autres universités membres de l'Agence qui ont souhaité pouvoir bénéficier de ce programme. Actuellement, chaque année, ce sont plusieurs centaines d'étudiants qui sont formés par une douzaine d'enseignants dans quatre ou cinq universités.

Enfin, l'AUF a apporté son soutien à la mise en place de filières francophones, dans lesquelles l'enseignement est majoritairement dispensé en français, au sein de plusieurs de ces établissements membres et dans diverses disciplines.

A titre d'exemple:

- A l'Université Libanaise: un DESS en Gestion comptable et financière et une maîtrise en droit.
- A l'Université Saint-Esprit de Kaslik: une licence en Audit et contrôle de gestion.
- A l'Université de Balamand: un mastère en Régulation et robotique.

Par ailleurs, plusieurs formations doctorales appuyées et reconnues par des consortiums d'universités francophones, où la totalité de l'enseignement est effectuée en français, ont été créées sous l'égide de l'AUF en concertation avec plusieurs de nos universités partenaires locales:

- DEA en informatique et modélisation à l'Université Libanaise
- DEA en Science Politique à l'Université Saint-Joseph
- DEA en Réseaux de Télécommunications avec l'Université Libanaise et l'Université Saint-Joseph
- DEA en Agroalimentaire Assurance qualité entre l'Université Libanaise, l'Université Saint-Joseph et l'Université Saint-Esprit de Kaslik

**LIAISONS: Sans médias, pas de francophonie. Quels moyens l'AUF offre aux francophones pour faire partager les valeurs de la francophonie?**

**MONSIEUR BENNASAR:** Il est évident que la promotion et le succès d'une langue sont fortement liés souvent à sa présence dans les médias. Force est de constater que de ce point de vue, la présence du français à la radio et surtout à la télévision au Liban est très largement en dessous de ce que l'on pourrait attendre ou espérer compte tenu du pourcentage élevé de francophones dans la population (environ 45% comme le souligne le Professeur Pascal Monin dans un panorama de la Francophonie libanaise paru dans un précédent numéro de la revue Liaisons).

Par contre le constat semble beaucoup plus satisfaisant sur le plan de la presse écrite étrangère où le français conserve la première place et connaît même un véritable essor depuis la fin de la guerre.

Pour sa part, l'AUF, bien que les médias n'entrent pas directement dans le champ de ses activités, est prête à apporter son soutien à ce secteur si l'opportunité se présente. C'est ainsi qu'en 2001 pour la première année de la Francophonie au Liban, le Bureau Moyen-Orient avait lancé plusieurs

activités à l'occasion de la Semaine du Français en fête parmi lesquelles un concours intitulé «Journalistes en herbe» en association avec le journal «L'Orient-Le Jour». Ce concours avait pour objectif de stimuler l'intérêt des jeunes étudiants de nos établissements membres pour le journalisme de qualité en langue française en leur offrant la possibilité de publier régulièrement des articles traitant de sujets divers en relation avec la Francophonie dans les pages d'un grand quotidien francophone.

Un jury composé de spécialistes locaux et internationaux de la presse écrite, de la radio et de la télévision a départagé les candidats qui avaient eu à soumettre une première copie répondant à la question «Comment peut-on favoriser le dialogue des cultures?», en relation directe donc avec le thème du Sommet. La dizaine de jeunes futurs journalistes ainsi sélectionnées s'est par la suite attelée à rédiger et publier dans les pages de l'Orient-le Jour des articles pendant le reste de l'année. Les deux meilleures plumes ont été finalement choisies en fin d'année lors du Salon Lire en français et en musique. Les lauréats ont été récompensés par des stages dans des médias francophones de renom en France (RFI) et en Belgique (la Libre Belgique). Ils participeront sans doute à la relève journalistique francophone de demain au Liban.

**LIAISONS: Comment la francophonie peut-elle contribuer à relever les défis de la mondialisation uniforme et monolingue?**

**MONSIEUR BENNASAR:** La Francophonie se veut le rassemblement de gens provenant d'origines diverses et possédant des cultures différentes, mais ayant en commun l'usage d'une même langue, le français, et souhaitant s'épanouir ensemble dans le respect des spécificités de chacun. Cette francophonie, porteuse de valeurs humanistes et universelles largement partagées par ses membres et récemment réaffirmées à Bamako, s'est fixée comme objectif de mettre celles-ci en avant dans toutes ses actions politiques, économiques, sociales.

Avec plus de 50 pays représentant près d'1/3 de l'ONU et environ 500 millions d'hommes et de femmes répartis sur 5 continents, la Francophonie présente dans toutes les grandes organisations in-

ternationales (UNESCO, OMC, PNUD, etc...) représente un poids non négligeable et peut faire entendre sa voix pour défendre ses idéaux de paix, de justice, de démocratie et de développement partagé et durable.

Néanmoins, malgré toute cette volonté et les moyens mis en œuvre, la Francophonie a du mal à s'opposer toute seule aux risques d'uniformisation et de monolinguisme qui nous guettent avec la mondialisation. Comme l'a dit le président français Jacques Chirac lors de la séance inaugurale du colloque «Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation»: «La Francophonie ne saurait mener seule ce combat qui n'est pas le combat de la seule Francophonie».

La Francophonie comme les autres grandes aires linguistiques (arabophonie, hispanophonie, lusophonie, etc...) ont donc intérêt à se rapprocher, ce qu'elles sont en train de faire à l'initiative de Monsieur Boutros Boutros Ghali, depuis son élection comme Secrétaire général de l'OIF en 1997.

Ce rapprochement, suivi de dialogue et de concertation, devrait permettre d'augmenter encore le poids, dans les grandes organisations et réunions internationales, des défenseurs de la diversité, de la solidarité et d'une mondialisation au service et au bénéfice de tous les peuples de la planète sans distinction de races, de religion ou de niveau économique de développement. Parmi les premiers chevaux de bataille de ce regroupement d'aires linguistiques pourraient figurer le droit au multilinguisme et à l'accès à l'information pour tous qui sont sans doute parmi les premiers grands combats de ce début de siècle.

**LIAISONS: Le marketing du rêve américain comme mode de vie et formations anglosaxonnes est très puissant actuellement auprès des jeunes dans le monde et plus particulièrement des jeunes libanais. Comment sensibiliser le jeune public francophone?**

**MONSIEUR BENNASAR:** Le rêve américain comme mode de vie connaît effectivement un grand succès non seulement au Liban mais dans nombre d'autres pays de la planète y compris parfois dans certains s'opposant fortement aux Etats-Unis. Cela n'a rien d'étonnant finalement

## EXPÉRIENCES ET TÉMOIGNAGES

compte tenu des moyens considérables mis en œuvre à travers les médias dont nous avons souligné le grand impact précédemment dans l'esprit des gens.

La première chose pour mettre en valeur le rêve francophone consiste, comme le dit lui-même Monsieur Boutros Boutros Ghali, «à tordre le coup à l'idée d'une francophonie conservatrice, frileuse, repliée sur elle-même, indifférente à l'évolution du monde» et préoccupée uniquement de la préservation d'une langue et d'une culture si riches soient-elles. Il faut démontrer et convaincre les francophones eux-mêmes que la Francophonie s'intéresse aux événements majeurs qui secouent la planète, aux enjeux qui se présentent à elle et aux défis qu'elle aura à relever dans un proche avenir.

Cela signifie qu'elle doit prendre en considération non seulement les aspects politiques et culturels, mais les volets économiques, technologiques et sociaux aussi. La Francophonie doit pouvoir concilier les idéaux de solidarité et de paix qui l'ont toujours animée et qui font son originalité et sa force, avec les nécessités du progrès technolo-

gique et du développement économique. Pour emporter avec lui l'adhésion des peuples et surtout des jeunes, le rêve francophone doit véhiculer des concepts de modernité et d'efficacité répondant aux attentes des hommes et des femmes d'aujourd'hui. Le français doit démontrer qu'il est aussi «une langue d'affaires, une langue de distraction et une langue scientifique» comme l'a répété M. Boutros Boutros Ghali lors du colloque de Bruxelles «Le français, langue du monde» à l'occasion de la dernière Journée de la Francophonie le 19 mars 2002.

Pour sa part, l'AUF, avec ses partenaires universitaires locaux, soutenus par des équipes francophones d'excellence du monde entier, met en place au Liban des formations de haut niveau en français dans des secteurs de pointe tels que l'informatique, les télécommunications, la robotique, la gestion, la finance, etc... qui illustrent bien la compétence francophone dans ces domaines d'avenir en plein essor.

*Propos recueillis par  
Marcelle H. JABBOUR  
et Maha H. MAZRAANI*

### Pour toutes informations sur le bureau régional de l'AUF

Bureau Moyen-Orient  
Agence universitaire de la Francophonie  
Cité Bounoure, rue de Damas, B.P. 11-9082, Riad-El-Solh 1170  
2280, Beyrouth, Liban  
Tél.: (961-1) 420 270  
Tpie: (961-1) 615 884  
Adresse elect : [info@lb.refer.org](mailto:info@lb.refer.org)  
Site web : [www.lb.refer.org](http://www.lb.refer.org)

Campus numérique francophone  
Agence universitaire de la Francophonie  
Berytech  
Mar Roukos, Mkalles BP 11-7503 Riad el Solh  
Beyrouth 1107 2240 Liban  
Tel et Tpie: 00 961 4 533040  
Adresse elect : [alexandre.de-haan@auf.org](mailto:alexandre.de-haan@auf.org)



---

## **Année de la Francophonie au Liban RÉALISATION ET PROMESSES**

---

**A** l'occasion du sommet de la francophonie initialement prévu pour les 24-26 Octobre 2001 et reporté aux 18, 19 et 20 Octobre 2002, les Libanais, tous publics confondus, ont bénéficié d'un grand nombre de manifestations culturelles et artistiques. La fête de la francophonie marquée par des rencontres et des expositions diverses avait souvent pour cadre le Village de la Francophonie dans le centre-ville. Un endroit prestigieux magnifié par les empreintes de l'Histoire et témoignant d'une formidable volonté de reconstruction et d'ouverture sur la modernité. Tout au long de l'année 2001, ces lieux étaient quadrillés en quartiers thématiques consacrés aux Arts, à la bande dessinée, au patrimoine, au livre, à l'environnement... Quand aux universités, elles ont accueilli un grand nombre de personnalités du monde culturel venant des quatre coins de la planète francophone. Avec leurs collègues libanais, ils ont participé à des séminaires et animé des débats concernant l'enjeu et l'avenir du dialogue des cultures. La revue Liaisons vous propose, ci-après, un aperçu des principales activités qui intéressent en premier les éducateurs et les enseignants.

### **Trois publications explicatives**

---

Une initiative intéressante que celle du bureau chargé des préparatifs du IX<sup>e</sup> sommet de la francophonie: trois publications explicatives. La première est une brochure officielle présentant le Liban sous différentes rubriques: histoire, vocation culturelle, aptitude au dialogue... La seconde est un dépliant présentant la francophonie avec ses institutions, le pourquoi du sommet, le thème et les activités préparatoires. La troisième publication est un document de réflexion autour du thème du sommet, "Le dialogue des cultures" retenu par

l'ensemble des participants au Sommet de Moncton en 1999.

### **La contribution du CRDP**

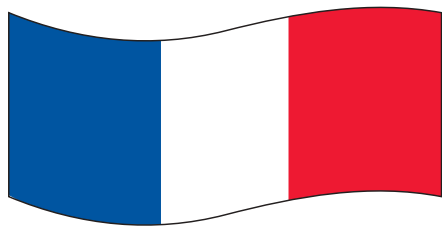
---

Parmi les nombreuses activités entreprises par le CRDP dans le cadre de l'année de la francophonie, signalons le colloque "L'éducation scientifique pour tous" qui eut lieu les 21 et 22 Septembre 2001 à la salle Montaigne. Le programme comprenait des ateliers sur les divers vecteurs de ce sujet, notamment "Les activités du musée des sciences", "Le Français Scientifique", "Pluridisciplinarité et Education Globale"... etc. L'animation et la gaieté étaient également au rendez-vous avec le spectacle donné par la troupe des "Bateleurs de la science" dans la cour externe de la Salle Montaigne.

### **La francophonie aux défis de l'économie et du droit**

---

Dans le cadre des manifestations marquant le XI<sup>e</sup> sommet de la francophonie et placée sous le patronage du ministre de la culture, l'U.S.J a organisé au Campus des Sciences Humaines à partir du 12 Octobre 2001, une conférence internationale sur le thème "la francophonie aux défis de l'économie et du droit aujourd'hui". Dans une allocution inaugurale, le RP Sélim Abou, recteur de l'U.S.J., a mis en lumière la problématique de la conférence et l'essentiel des préoccupations de ses organisateurs. Le RP Abou a affirmé notamment: "Notre ambition est de mettre en lumière une conception plus générale de la francophonie étendue à la technologie, aux sciences économiques et sociales et, ce faisant, de lui reconnaître un sens capable d'assurer à la fois sa survie et un certain renouveau, alors même que se développent la construction européenne et la mondialisation."



### Un triangle pour la francophonie

Le colloque “France, Afrique et Moyen-Orient, un triangle pour la francophonie” a été organisé début Octobre par les membres du Conseil d’administration de l’AULUF (Association des universitaires libanais diplômés des universités françaises). Dans son allocution inaugurale, M. Marwan Hamadé a estimé que la francophonie pourrait être dans ce “qu’elle comporte de valeurs morales, de principes politiques, de sensibilité sociale et de comportement économique, une transcendence des deux grandes cassures Nord-Sud et Est-Ouest, de notre monde contemporain. Au-delà de la remarquable et séduisante langue qu’elle nous offre en partage, y aurait-il aussi un idéal et une lutte en partage, où pour une fois, les races, les religions, les cultures seraient dans le même camp au lieu d’occuper, chacune, sa propre barricade.”

### Les assises de la presse francophone

Les assises de la presse francophone se sont tenues à Beyrouth, malgré le report du sommet suite à la crise mondiale suscitée par les attaques du 11 Septembre. L’Union internationale des journalistes et de la presse française (UIJPLF) est la plus ancienne association francophone, puisqu’elle a été fondée en 1950 à l’initiative d’un journaliste canadien, Dostaler O’Leary. Elle rassemble actuellement près de 3000 journalistes responsables de la presse écrite et audiovisuelle dans un peu plus de 120 pays. Les trois journées qu’ont durées les assises ont été consacrées au thème “Communication et culture face à la mondialisation”. Parmi les idées-phares exposées durant ces assises, on relève celle de la contestation d’une mondialisation qui se place uniquement sous la houlette des Etats-Unis. Les uns et les autres doivent pouvoir continuer à

s’exprimer loin des contraintes d’un modèle unique.

### Francophonie et diversité culturelle

Les XIes rencontres internationales francophones du pays de Querey se sont tenues les 26 et 27 Octobre 2001 au C.C.F sur le thème “Diversité Culturelle et Francophonie” sous la présidence du professeur Edmond Jouve et à l’initiative de l’Association des écrivains de langue française (Adelf). Le colloque a eu le mérite de poser une problématique essentielle: que voulons-nous, une francophonie dynamique, prônant les valeurs qui lui sont intrinsèques, à la tête desquelles les droits de l’homme, ou statique et versée dans la contemplation de sa splendeur passée? L’intervention du professeur Edmond Jouve était axée sur la diversité culturelle en tant que facteur de paix. En effet, l’article 1er de la Charte de la francophonie stipule que cette dernière est au service de la paix, de la coopération et du développement”. Le droit à la paix devient progressivement norme de droit dans la déclaration de Hanoï, à l’issue du sommet francophone, adoptée par plus de 50 chefs d’Etat, puis lors du sommet de Moncton. Le sommet de Beyrouth en 2001, devait consacrer la francophonie dans son action pour une culture de paix et de tolérance.

### La francophonie libanaise: Culture et Humanisme

Dans le cadre des activités préluant au IXe sommet de la francophonie, le mouvement culturel d’Antélias a organisé un colloque sur la francophonie libanaise, culture et humanisme. D’après le secrétaire général du mouvement Dr. Issam Khalifé, cette manifestation a pour pivot la croyance “au dialogue des civilisations et à leur complémentarité, et c’est de ce point de vue que nous nous proposons d’étudier la francophonie, son rôle humaniste pour faire contrepoids à la mondialisation, et, plus spécialement son impact sur le système politique libanais, sur l’information, sur l’éducation et sur la langue, au Liban et dans son milieu arabe”. Le mouvement culturel d’Antélias a publié les Actes de ce colloque national (Editions du MCA).



### Colloques internationaux et 40<sup>e</sup> anniversaire de l'AUF

---

L'Agence universitaire a souhaité marquer son 40<sup>e</sup> anniversaire au Liban, par l'organisation de deux colloques intitulés respectivement "Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français?" et "Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question". Ces colloques, de dimension internationale et pluridisciplinaire, s'inscrivaient dans le cadre de l'Année de la Francophonie au Liban et des rencontres "Initiatives" organisées lors de chaque sommet. Ils se sont déroulés les 25, 26 et 27 Septembre dernier à Beyrouth avec l'appui et la participation de plusieurs universités membres de l'Agence, dont l'U.L., l'U.S.J., l'U.S.E.K., et l'université Antonine.

Dans le cadre du 1<sup>er</sup> colloque, Michèle Gendrau-Massaloux, rectrice de l'AUF a tenté d'apporter une réponse à la question: Le Français est-il pluriel? Elle s'est demandé comment passer de la norme, nécessairement univoque et réductrice au pluralisme qui accueille par définition la diversité.

### Publications, expositions et prix sous le label du sommet de la francophonie

---

• L'ouvrage de Zeina El-Tibi "La Francophonie et le Dialogue des Cultures", présenté à la presse de 18 Octobre 2001, rassemble une série de réflexions sur la francophonie conduites sous forme d'entretiens publiés dans la Revue du Liban.

• Par ailleurs, une semaine a été consacrée à Antoine de Saint-Exupéry au centre-ville. Deux expositions ont été organisées dans le cadre du Village de la Francophonie en Octobre 2001: la pre-

mière présente la vie de l'écrivain-pilote; la seconde met en scène l'univers de son personnage le plus célèbre: le petit prince (100 millions d'exemplaires et quelque 130 traductions).

• L'agence intergouvernementale de la Francophonie a créé un prix littéraire doté d'une bourse d'écriture "le prix des cinq continents de la francophonie". Le nouveau prix consacre un roman ou un recueil de nouvelles en langue française d'un écrivain francophone, de nationalité d'origine autre que française n'ayant pas publié plus de cinq ouvrages.

### Un numéro spécial de la revue "Liaisons"

---

La revue Liaisons, publiée par le ministère de l'Education nationale en collaboration avec la Coopération Linguistique et Educative des Services Culturels Français, a consacré un numéro spécial à la francophonie et au IX<sup>e</sup> sommet qui allait se tenir à Beyrouth en Octobre 2001. La revue a accordé la priorité aux vecteurs pédagogiques de la francophonie. Elle a donné aussi un aperçu de la participation des jeunes aux différentes activités, compétitions et rencontres qui ont ponctué l'année de la francophonie.

Ainsi donc, ce n'est que partie remise. Le Liban a prouvé qu'il était capable d'organiser dans ses moindres détails la tenue d'un sommet de grande envergure. Il faut saluer ici, les efforts de tous ceux qui ont participé à l'élaboration et à la mise en place de ce projet. Ils sont nombreux et on les retrouve à tous les niveaux de la société, décideurs et acteurs compétents et dévoués.

Notre exposé est certes loin d'être exhaustif. Le calendrier des activités est beaucoup plus fourni. Nous avons notamment retenu les manifestations où la richesse des thèmes et des débats a suscité l'intérêt de tous. La mobilisation est encore à l'ordre du jour en prévision du rendez-vous de l'automne prochain.

*Najwa AOUN ANHOURY*

## L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

*En Avril 2001, des enseignants libanais des secteurs public et privé ont participé à un séminaire autour d'un thème qui va au-delà de l'enseignement / apprentissage des disciplines, pour mettre en évidence l'être humain qu'est l'apprenant au sein de l'école: "l'éducation à la citoyenneté", thème qui relève d'une nouvelle dimension de l'éducation indispensable et pertinente de nos jours.*

*Le séminaire a été organisé par le Comité Syndical Francophone de l'Education et de la Formation (CSFEF), en collaboration avec le Syndicat National des Enseignants du Second degré (France), et de la Centrale des Syndicats du Québec (Canada). Il a été animé par Dominique GIANNOTTI et Gabriel MARCHAND.*

*Notre collègue Véra ZEITOUNI SALIBA, participante, a recueilli les informations principales dans le compte rendu suivant.*

Le séminaire visait à munir les enseignants d'une formation à cette éducation à la citoyenneté spécifique selon les objectifs fixés ci-après, en vue d'une démultiplication de cette formation sur tout le territoire libanais.

- Comprendre l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans nos sociétés actuelles.
- Saisir les exigences d'une pratique citoyenne pour les enseignantes et enseignants.
- A l'école.
- Hors de l'école.
- Dans la vie syndicale.
- Et les impacts sur les élèves.

Ce thème est abordé à différents niveaux, répondant ainsi à plusieurs questions qui, dans leur diversité et leur importance, ont véhiculé tout le long du séminaire une culture spécifique indispensable à chacun pour la fabrication des nations de l'avenir.

### Définition de l'éducation à la citoyenneté: valeurs et dimensions

L'éducation à la citoyenneté, quoi qu'elle ne soit pas une discipline au programme, est un processus d'apprentissage où la citoyenneté est une fin en elle-même. C'est un savoir qui s'acquiert, un savoir faire qui s'exerce et un savoir être qui construit la personne. "La citoyenneté est la possibilité d'intervention dans la définition et la gestion du bien public à égalité avec tous les autres citoyens. (DUMONT et GIANNOTTI).

Elle développe chez les apprenants des valeurs communes ou des principes d'égalité, de liberté, d'unité dans la diversité, de solidarité, d'équité, de tolérance, de coopération, de paix, d'ouverture à l'autre, de respect de la différence, de responsabilité, d'engagement, d'honnêteté, d'harmonie, de dignité et d'identité... En fait, c'est l'école qui permet, en premier lieu, d'apprendre ces valeurs, de les appliquer et de vivre l'expérience pratique au quotidien.

Les dimensions du contenu de l'éducation à la citoyenneté sont multiples et variées. Le Bureau International de l'Education souligne quatre dimensions principales:

- "les droits et les devoirs de la personne envers soi et la communauté", droits universels et indivisibles "inhérents" à chacun et "inaliénables".
- "La démocratie", pratique et mode d'action, est un aspect primordial de l'éducation à la citoyenneté. "On ne naît pas citoyen-démocrate, on

le devient”. Cette dimension de la démocratie permet aux jeunes de se préparer à la vie civile et politique pour s’y engager activement. La démocratie ne peut être enseignée comme une discipline qu’on note à la fin du mois, elle est, comme une culture, vécue et expérimentée concrètement selon un style de vie adopté à l’école où l’élève pratique ses droits et ses devoirs, ses libertés ainsi que ses responsabilités. En effet, les conseils d’enfants, le journal scolaire ou inter-lycées, les activités d’ordre national ou artistique, le choix des règles de vie de la classe et de l’école et l’implication des élèves, comme acteurs, dans la prise des décisions qu’ils partagent avec les adultes etc... sont des formes de la démocratie participative à l’école où la classe devient le terrain favorable à la formation et à la communication (discussions, débats, négociation, compromis...) fondées sur le respect mutuel, la coopération et la solidarité. (cf. fiche pratique “pratiquer la citoyenneté”).

- “Le développement humain”: en fait l’éducation à la citoyenneté contribue à une éthique du développement durable du citoyen. Elle doit permettre aux jeunes d’accéder à des compétences utiles pour s’adapter aux évolutions sociales, économiques et technologiques dans leur environnement.
- “La paix”: l’une des dimensions importantes de l’éducation à la citoyenneté est la promotion d’une culture de la paix dans une perspective mondiale. Pourquoi? Pour une sécurité démocratique, efficace tout à la fois intérieure et extérieure. Parce que “les guerres naissent dans l’esprit des humains, c’est dans l’esprit des humains que doivent être élevées les défenses de la paix” (UNESCO). Ainsi faut-il “désarmer l’esprit pour désarmer la main”.

Cette culture de la paix, de la non-violence et la tolérance vise, la promotion et le respect des droits humains fondamentaux pour chaque individu comme “la justice sociale, l’élimination de la pauvreté et de l’analphabétisme, la santé, la protection de l’environnement naturel, la solidarité internationale, l’égalité entre hommes et femmes, l’abolition du travail des enfants, la préservation de l’identité et de la diversité culturelles. “Cette éducation à la paix exige des professeurs de toutes les disciplines et du personnel responsable, le déve-

loppement d’une compétence éthique chez les élèves (dialogue, recherche, critique, créativité, autonomie, engagement) qui leur permet de s’imposer et de se définir au sein de la société.

### **La place de l’école dans cette éducation spécifique**

---

Dans un monde en perpétuelle mutation, au sein d’une crise au niveau de la vie démocratique, de l’économie, de l’organisation sociale et des valeurs éthiques, l’éducation affronte le défi d’être à la fois “au cœur de la tourmente... mais aussi au centre des solutions et peut-être au cœur du changement (Diane LABERGE).

L’école moderne occupe une place primordiale dans l’éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale, grâce à sa mission de socialisation. Elle “favorise, à la fois, l’adhésion à des valeurs, l’acquisition de connaissances, l’apprentissage et le développement de compétences et de pratiques participatives invitant les jeunes citoyens à la responsabilité et à l’engagement afin de bâtir une société juste, équitable, solidaire et démocratique”.

Bien que d’autres instances telles que la famille, les médias, et autres sociaux soient des facteurs importants dans l’apprentissage de la citoyenneté, l’école s’avère être le lieu privilégié et valorisé pour le développement de la pensée critique de la liberté et de la démocratie qui édifient le citoyen.

### **Buts et objectifs de l’éducation à la citoyenneté**

---

Les objectifs globaux de cette éducation visent à orienter les élèves, dès les premières années d’école, la prise de conscience qui leur permettent d’exercer leur citoyenneté en voulant participer progressivement et activement et en toute responsabilité à la transformation démocratique de la société.

Cette éducation vise également à aider l’apprenant à prendre conscience du monde qui l’entoure et ses principes: l’écologie, l’environnement, la planète, la culture, la démocratie, le respect de la pluralité, la diversité culturelle...

## EXPÉRIENCES ET TÉMOIGNAGES

Finalement éduquer à la citoyenneté c'est "permettre à l'élève de construire et d'acquérir un certain pouvoir sur lui-même" pour qu'il puisse agir efficacement, librement de la façon éclairée sur son environnement local et global.

Dans un bref rapport, Jacques Debros décrit quatre volets du savoir que l'école doit développer chez l'élève-citoyen:

- Le savoir-connaissances: acquérir des savoirs et des méthodes pour élargir sa culture et exercer sa mémoire et sa pensée.
- Le savoir-faire: appliquer concrètement les savoirs, acquérir des capacités d'ordre professionnel et technique, développer des capacités nécessaires à sa formation telles que l'autonomie, le sens de la responsabilité et de la coopération, l'expérience et la culture.
- Le savoir-vivre-ensemble: capacités de découvrir l'autre, d'adopter la perspective d'autres groupes ethniques, religieux et sociaux et de résoudre les tensions et les conflits.

En effet, l'éducation à la citoyenneté, d'après ses objectifs spécifiques, vise à rendre l'élève capable de:

- connaître ses droits et ses devoirs et ceux des autres, de les respecter et les faire respecter;
- connaître les règles de la démocratie de les pratiquer et d'en élaborer d'autres au besoin;
- développer son esprit critique sa créativité de s'engager de façon autonome et efficace;
- développer son sens des responsabilités;
- exercer un contrôle citoyen, à égalité avec les autres citoyens, de pratiquer de manière éclairée et informée aux prises de décision, bref de vivre une démocratie participative (classe-école-société);
- apprendre à régler ses conflits d'une façon loyale, pacifique, constructive et créatrice;
- développer un sentiment d'appartenance et une identification à des valeurs communes construites ensemble dans la poursuite du bien commun;
- apprendre et développer des stratégies de concertation;

- apprendre à faire des choix, à oser, à exercer un jugement éthique et critique, à débattre en public, à délibérer, à évaluer, à se positionner, à décider, à former sa raison, à faire des consensus;
- s'affirmer en tenant compte de ses besoins et de ceux des autres;
- comprendre les relations entre la personne et la planète (approche systémique - interdépendance - interrelation - interaction);
- développer sa curiosité pour découvrir le patrimoine naturel et culturel de son pays et de l'humanité et d'en apprécier la valeur;
- connaître, apprécier et respecter son histoire, sa propre culture et les autres cultures qui l'entourent, dans le souci de mieux vivre ensemble;
- exercer une ouverture d'esprit qui revoie à une attitude réceptive aux nouvelles idées, aux nouveaux arguments, s'ouvrir sans se renier. Le respect renvoie à la reconnaissance de l'égalité des races, des sexes, des religions, des origines et il exige que tous et toutes aient une place égale dans la société;
- développer des habiletés et des compétences sociales par l'apprentissage coopératif en groupes hétérogènes restreints.

Ainsi, l'impact de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves, ces citoyens de l'avenir, se manifeste dans la formation de sa personnalité et sa volonté de s'impliquer dans la construction d'une société plus harmonieuse où chacun trouve un sens à sa vie à travers le respect de soi et des autres. Il s'investit, ainsi, pour un projet social démocratique axé sur la dignité humaine et la solidarité entre les peuples pour en assurer un développement viable.

L'école, siège principal de la formation, en véhiculant une culture de la démocratie participative et coopérative, édifie un citoyen responsable, conscient, solidaire et autonome ayant davantage de pouvoir sur lui-même et son agir collectif.

Au Liban, la restructuration du système éducatif vise en premier lieu à mettre l'apprenant, ce futur citoyen, au centre de l'apprentissage en vue de lui assurer une formation et une maturité sur les plans intellectuel, humain, social et national: "For-

mer chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité”.

Enfin, chers collègues, quelque soit la discipline que vous enseignez, vous êtes impliqués davantage dans l'édification de la personne, qu'est votre élève. On est invité tous, enseignants, à réfléchir au sens de cet engagement et connaître les exigences de l'éducation à la citoyenneté pour s'intégrer dans cette tâche qui, comme nous l'avons signalé, met autant l'accent sur le processus que sur les contenus notionnels. C'est un apprentissage qui se construit par l'exercice et l'expérience pratique concrète et réelle.

Cette mission éducative à laquelle on est appelé peut paraître, à première vue, idéaliste et difficile à accomplir vu le temps et l'énergie qu'elle exige. Cependant, face aux défis de ce nouveau millénaire, nos jeunes menacés n'ont-ils pas le droit d'être munis d'un bagage suffisant de savoirs, de savoir faire et de savoir être pour un savoir vivre et agir ensemble? Cette mission que constitue l'éducation à la citoyenneté ne vous paraît-elle pas incontournable et importante?

## Une Définition de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'emphasis sur le travail d'équipe. Des élèves de capacités et de talents différents y ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun.

## Les valeurs préconisées

- Respect mutuel
- Solidarité
- Engagement
- Ouverture à soi, aux autres et au monde
- Équité.

## Les raisons pour l'utiliser

- Établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement.
- Développement d'une image de soi plus positive.
- Meilleure utilisation de l'information fournie par les pairs.
- Augmentation de la signification de la matière enseignée.
- Pratique fréquente des habiletés cognitives et sociales de haut niveau et développement de l'esprit critique.

### Les avantages de l'apprentissage coopératif

#### En général

- Établissement d'un climat d'entraide
- Plus grande motivation intrinsèque
- Valorisation des différences

#### Pour les élèves

- Plus grande part de responsabilité et d'engagement
- Reformulation et rétention plus grande des apprentissages
- Image de soi plus positive

#### Pour les enseignantes

- Meilleur équilibre entre les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire
- Plus grande persévérance scolaire des élèves
- Stratégies et outils d'intervention plus variés

## Les besoins psychosociaux des élèves

<b>Appartenance</b>	<b>Pouvoir et réussite</b>
<p><b>L'élève a besoin d'être</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intégré;</li> <li>• encouragé;</li> <li>• accepté.</li> </ul>	<p><b>L'élève a besoin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'avoir une influence sur les autres;</li> <li>• d'avoir une relation positive avec les autres;</li> <li>• d'être considéré à l'égal des autres;</li> <li>• d'être écouté;</li> <li>• de vivre des réussites.</li> </ul>
<b>Liberté</b>	<b>Plaisir</b>
<p><b>L'élève a besoin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de faire des choix;</li> <li>• d'essayer des activités nouvelles;</li> <li>• d'avoir le droit à l'erreur;</li> <li>• d'émettre ses opinions dans le respect des libertés de chacun.</li> </ul>	<p><b>L'élève a besoin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de vivre des activités riches et stimulantes;</li> <li>• d'avoir du plaisir dans ses apprentissages et dans ses rapports avec les autres;</li> <li>• de se sentir motivé et engagé.</li> </ul>

## Travail d'équipe

Caractéristiques Types	Objectifs et tâches	Regroupement des apprenants	Interdépendance et responsabilisation	Habilités à développer	Rôle de l'enseignante
<b>Traditionnel</b>	Des objectifs scolaires sont définis. La tâche est commune et chaque élève la réalise à son rythme.	Formation d'équipes homogènes (les élèves forts ensemble, les faibles ensemble) et compétitives.	L'interdépendance est laissée au hasard. L'élève est responsable de ses apprentissages.	Les habiletés cognitives sont enseignées. L'esprit d'équipe dépend de la bonne volonté des membres. L'évaluation porte sur les résultats du travail.	L'enseignante intervient surtout sur le plan disciplinaire et rappelle les consignes.
<b>Coopératif</b>	Des objectifs sociaux et scolaires sont définis. La tâche est commune mais ne peut être accomplie par un seul des membres de l'équipe.	Formation d'équipes hétérogènes (selon les compétences scolaires, les diversités culturelles, le sexe des apprenants et les types de personnalité) et axées sur l'entraide et l'utilisation des forces de chacun.	L'interdépendance est soigneusement structurée (une tâche divisée entre chaque membre, des ressources matérielles distinctes, des rôles différents, un environnement commun, etc.) L'élève est responsable de ses apprentissages mais aussi de ceux de ses coéquipiers.	Les habiletés cognitives sont enseignées. L'esprit d'équipe dépend de la bonne volonté des membres. L'évaluation porte sur les résultats du travail et sur le fonctionnement de l'équipe.	L'enseignante joue les rôles de médiatrice, de facilitatrice et d'observatrice.



### Les caractéristiques des équipes efficaces

1. Le climat est serein, détendu et agréable. Les membres participent activement et sont intéressés.
2. Les échanges sont riches et nombreux. Tous les membres s'engagent et s'en tiennent au sujet.
3. Chaque membre comprend la tâche à réaliser et sait ce qu'il a à faire.
4. Les membres de l'équipe prennent le temps d'écouter les autres. Chaque idée trouve une oreille attentive.
5. L'équipe est capable d'affronter les divergences d'opinions et cherche des moyens pour les résoudre.
6. Les membres peuvent exprimer leurs désaccords librement et dire ce qu'ils pensent.
7. Chaque membre est conscient des états d'âme et ses coéquipiers face au sujet de la discussion ou du travail à faire.
8. Quand une tâche ou une action s'impose, les membres savent clairement ce qu'il convient de faire et s'entraident.
9. La position d'animateur ou de chef est occupée, à tour de rôle, par chacun des membres.
10. L'équipe a conscience de son efficacité et sait comment remédier aux situations problématiques. Elle est autonome.

### L'impact de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves

Dans une classe où l'éducation à la citoyenneté est au cœur des préoccupations et des apprentissages,

on peut voir des élèves qui, dans la construction de leur pouvoir personnel et collectif:

- participent aux décisions qui les concernent, par exemple, dans l'élaboration des règles de vie de la classe, l'implication dans le conseil des élèves, au journal étudiant ou toute autre structure ou organisation faisant appel à sa participation;
- s'associent pour préparer des actions avec leurs valeurs, par exemple, respect des droits, de l'environnement, de la diversité culturelle, etc.;
- partagent le temps de parole, et écoutent activement l'opinion des autres.
- développent des habiletés de communication et de délibération;
- sont autonomes et interdépendants dans la recherche d'outils pour la solution de problèmes;
- partagent et s'enseignent mutuellement des stratégies d'apprentissage;
- s'affirment en tenant compte de leurs besoins et de ceux des autres;
- examinent de façon critique leurs opinions et s'expriment dans le respect des uns et des autres.
- connaissent leur propre culture et en sont fiers et s'intéressent à celle des autres, la respecte et l'apprécie dans la richesse de la diversité et du pluralisme;
- sont engagés dans des activités qui ont un sens dans la communauté locale ou mondiale.

*Compte rendu du séminaire national  
L'éducation à la citoyenneté  
préparé par Véra ZEITOUNI SALIBA*

---

## RÉFÉRENCES

Le cahier pédagogique "Éducation à la citoyenneté".

## GROUPEMENT DE TEXTES:

### Présence et absence du narrateur dans un texte narratif

#### Lecture:

**Texte 1:** Alexandre Pouchkine, *La Dame de Pique* (1833).

**Texte 2:** Nathalie Sarraute, *Enfance* (1970).

**Texte 3:** Albert Camus, *L'Étranger* (1942).

**Texte 4:** Rabelais, *Gargantua* (1535).

**Texte 5:** Voltaire, *Micromégas* (1752).

#### Écriture

1. Travail d'écriture: à la manière de Nathalie Sarraute dans l'extrait d'*Enfance*, écrivez un texte narratif commençant par: "C'est bien la première fois que je m'éloigne de mon pays...".
2. Rédigez un texte narratif, dans lequel un narrateur absent de l'histoire, donnerait son avis et prendrait à partie le lecteur qu'il pourrait interpeller.

#### Langue:

L'emploi des temps dans le récit;  
Morphologie du passé simple.

### Objectifs de la séquence, dans une classe de quatrième et/ou de troisième

Face aux difficultés constatées quant à la reconnaissance de l'insistance de narration, il s'agit de proposer un groupement de textes, très étendu dans le temps (de la Renaissance à une récente modernité), qui montre **quelques unes des possibilités de narration**. (cf. La fiche annexe, "les possibles narratifs").

Ces cinq textes seront, au cours d'une première séance, lus dans un but comparatif, avec pour pre-

mier objectif de lecture de répondre à la consigne suivante:

**Lisez les cinq textes et pour, chacun d'eux, dites quelle est la phrase qui définit le mieux l'instance de narration:**

- a) Le narrateur ne participe pas aux événements et reste impartial.
- b) Il est en dehors de l'histoire, mais donne son avis et prend à partie le lecteur.
- c) C'est un personnage de l'histoire, il fait comprendre les faits de l'intérieur.
- d) Il est absent de l'histoire, mais apparaît à travers certaines réflexions.
- e) Il est narrateur-personnage, mais reste objectif, neutre, froid.

#### TEXTE 1

Hermann est devenu fou. Il est à l'hôpital Oboukov, au numéro 17, ne répond à aucune question et marmotte très rapidement: "Trois, sept, as! Trois, sept, dame!"

Lisavéta Ivanovna a épousé un jeune homme très aimable. Il est fonctionnaire et possède une assez jolie fortune; c'est le fils de l'ancien intendant de la vieille comtesse.

*Alexandre Pouchkine,*  
*La Dame de pique* (1833),  
(trad. A. Gide & A. Schiffrin)

#### TEXTE 2

C'est la leçon de récitation... je regarde la main de la maîtresse, son porte-plume qui descend le long de la liste de noms... hésite... si elle pouvait aller plus bas jusqu'à la lettre T?... elle y arrive, sa

main s'arrête, elle lève la tête, ses yeux me cherchent, elle m'appelle...

J'aime sentir cette peur légère, cette excitation... Je sais très bien le texte par cœur,... je ne risque pas de me tromper, mais il faut surtout que je parte sur le ton juste... voilà, c'est parti...

*Nathalie Sarraute,  
Enfance (1970).*

### TEXTE 3

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile: "Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués". Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi.

*Albert Camus,  
L'Etranger (1942)*

### TEXTE 4

L'enfant entra en la veine creuse, et, gravant par le diaphragme jusqu'au dessus des épaules (où ladite veine part en deux), prit son chemin à gauche, et sortit par l'oreille senestre. Soudain qu'il fut né, ne cria comme les autres enfants: "Mies! mies!", mais à haute voix s'écriait: "À boire! à boire! à boire!", comme invitant tout le monde à boire [...]. Je me doute que vous ne croyez assurément cette étrange nativité. Si ne le croyez, je ne m'en soucie, mais un homme de bien, un homme de bon sens, croit toujours ce qu'on lui dit et qu'il trouve par écrit.

*Rabelais, Gargantua, IV (1535)*

### TEXTE 5

Micromégas, après avoir bien tourné, s'en va dans le globe de Saturne. [...] Il ne put d'abord, en voyant la petitesse du globe et de ses habitants, se

défendre de ce sourire de supériorité qui échappe quelquefois aux plus sages. Car enfin Saturne n'est guère que neuf cents fois plus gros que la Terre, et les citoyens de ce pays-là sont des mains qui n'ont que mille toises de haut ou environ. Il s'en moqua un peu d'abord avec ses gens, à peu près comme un musicien italien se met à rire de la musique de Lullif quand il vient en France. Mais comme le Sirien avait un bon esprit, il comprit bien vite qu'un être pensant peut fort bien n'être pas ridicule pour n'avoir que six mille pieds de haut.

*Voltaire, Micromégas (1752)*

## RÉPONSES

Dans le texte de Pouchkine, le narrateur est extérieur à l'action, se montre impartial par rapport aux événements qui semblent se dérouler par eux-mêmes. On pourra cependant s'interroger sur la valeur méliorative du superlatif de l'adjectif "très aimable", voire sur la possible ironie que l'on pourrait y déceler.

Dans cette évocation d'un moment particulier de l'enfance, la narratrice d'Enfance est un personnage de l'histoire; elle fait comprendre au lecteur ce qu'elle a vu, ce qu'elle a ressenti.

Le narrateur de L'Etranger, dans son objectivité froide et neutre, est un personnage du récit.

Dans cet extrait de Gargantua, le narrateur est certes en dehors du conte, mais il donne son avis et interpelle, ici vivement le lecteur.

Le narrateur de Micromégas, est absent de l'histoire, mais apparaît à travers certaines réflexions générales.

En conclusion de cette première séance, les cinq textes peuvent donc être rassemblés en deux groupes: le premier dans lequel l'instance de narration est plus ou moins impliquée dans l'action, les textes de L'Etranger et d'Enfance; le second regroupant les récits de Rabelais, de Voltaire et de Pouchkine: le narrateur y est complètement exté-

rieur à l'action, même s'il lui arrive d'intervenir dans le texte.

L'étude des deux textes, qui mettent en scène le narrateur, permet une étude de l'emploi des temps dans des récits que l'on pourrait qualifier de contemporains (1942 pour la publication de *L'Étranger*, 1970 pour celle d'*Enfance*). Ce travail sur l'emploi des temps en relation avec le *présent* permet une comparaison avec le système temporel lié au *passé simple*. La première page du roman de Camus inscrit la narration dans le présent, définit précisément comme le moment de la narration: les indicateurs temporels "Aujourd'hui", "hier" ainsi que le lieu supposé de la réception du télégramme situent le narrateur dans un *hic et nunc* qui pourrait être celui d'un journal intime daté. En revanche, dans l'autobiographie de Nathalie Sarraute, ce n'est pas dans ce présent fictif de la narration, où le narrateur écrirait, qu'est située l'histoire: de toute évidence la narratrice évoque les souvenirs de la petite fille qu'elle a été, mais comme pour faire ressurgir dans le présent de la mémoire des moments de l'enfance, les sensations et les commentaires qu'ils suscitent; le texte est écrit au *présent de narration ou présent historique*.

---

### Écriture

---

**Travail d'écriture 1:** A la manière de Nathalie Sarraute dans l'extrait d'*Enfance*, écrivez un texte narratif commençant par: "C'est bien la première fois que je m'éloigne de mon pays..."

La difficulté de ce travail d'écriture porte essentiellement sur la valeur quasi performative du verbe s'éloigner, les éléments descriptifs du texte à produire devant en quelque sorte accompagner le mouvement d'éloignement: images qui défilent au travers des vitres d'un train ou d'une voiture, vision qui s'estompe, visages qui disparaissent peu à peu; dans la seconde partie du texte à produire, on attend l'évocation des émotions ou sentiments éprouvés, suggérés par les verbes de sensations "j'aime sentir", mais aussi l'analyse de ces émotions, qui suppose une grande lucidité du narrateur.

---

### Lecture

---

Pour ce qui est des deux autres textes, ils seront lus séparément: ils permettront une étude plus détaillée de l'instance de narration extérieure à l'histoire, mais qui interrompt le récit par des commentaires sur ce qui est rapporté. Ces interventions du narrateur ne sont pas toujours lisibles par un élève de quatrième ou de troisième, à qui il sera demandé dans un premier temps de distinguer ces interruptions de l'ensemble du texte. Ainsi, dans l'extrait de *Gargantua*, l'emploi du pronom "je" rend plus immédiatement repérable la présence du narrateur. Le présent de l'indicatif ainsi que le jeu des pronoms "je" et "vous" sont identifiables comme ceux du discours et propres à la situation de la communication: face à l'instance de narration est mis en scène un narrateur fictif, fréquemment présent dans l'œuvre de Rabelais, le **lecteur**.

Il sera, sans doute, plus difficile de faire découvrir les marques de la présence du narrateur dans le texte de Voltaire, une étude des modalisateurs, des particularités d'un vocabulaire appréciatif et tout particulièrement des formes de l'ironie conviendra à une classe de troisième.

**Travail d'écriture 2:** Rédigez un texte narratif, dans lequel un narrateur absent de l'histoire, donnerait son avis et prendrait à partie le lecteur qu'il pourrait interpeller.

C'est à la manière de Rabelais que ce texte doit être rédigé: le récit par lui-même doit être à la troisième personne, un (ou plusieurs) personnage sera à créer, ainsi qu'un cadre spatio-temporel. La difficulté tient essentiellement aux interventions du narrateur extérieur à l'action, à l'histoire, mais capable de porter des jugements, sévères ou pleins de compréhension, mais de toute façon présentés comme personnels, sur ce qui semble se raconter de soi-même, interpellant avec plus ou moins de complicité le lecteur.

## Fiches de synthèse

### FICHE 1 : LE SCHÉMA NARRATIF

Dans tout type de récit on peut distinguer une structure fondamentale qui conditionne son intelligibilité. Une situation de départ stable est perturbée par la survenue d'un événement, d'une "force", qui va déterminer son évolution; puis, au terme de l'action ainsi déclenchée, une nouvelle force intervient qui rétablit l'équilibre. On aboutit alors à une nouvelle situation stable, la plupart du temps différente de la situation de départ.

On peut ainsi représenter un modèle quinaire<sup>1</sup>, correspondant à ce que l'on appelle "le schéma narratif".

I AVANT Situation initiale Équilibre	II PENDANT Transformation (agie ou subie) Processus dynamique			III APRÈS État final Équilibre
1	2 Élément transformateur	3 Action	4 Résolution	5

#### 1. Situation initiale

C'est le point de départ du récit. On s'attachera toujours à en établir les données avec les élèves. La situation initiale peut être précédée d'une présentation qui explique par exemple pourquoi ou à quelle occasion le récit va être conté (lorsqu'il est pris en charge par un narrateur). Dans ce cas, le préambule se situe évidemment en dehors du schéma narratif proprement dit.

#### 2. Élément transformateur (ou modificateur)

C'est lui qu'il importe surtout, au départ, de faire découvrir aux élèves (par exemple, après une série d'imparfaits, le premier verbe au passé simple). Rappelons que dans un roman policier, l'élément transformateur est précisément le mystère qu'il s'agit d'élucider, et qu'il est suggéré sans être nommé.

#### 3. L'action

Elle peut comporter une seule séquence narrative (récit complexe). Une séquence est elle-même une structure triadique qui rapporte comment une *situation d'équilibre provisoire 1* aboutit après une *transformation*<sup>2</sup> à une *situation d'équilibre provisoire 2*. La plupart des récits reposent ainsi sur l'alternance de phases d'équilibre et de déséquilibre, l'unité provenant alors du "chaînage" de ces diverses séquences.

1. Tableau d'après J.-M. Adam, *Le Texte narratif*, Nathan.

2. Sur les divers types de transformations possibles, on se reportera à l'article de T. Todorov: "Les transformations narratives", in *Poétique de la prose*, Éd. du Seuil, pp. 225 à 240. Cf. aussi l'exemple donné à la fin de cette fiche.

#### 4. La résolution

Elle marque l'aboutissement de l'action grâce à l'intervention d'une force rééquilibrant (mort du méchant, libération de la princesse, etc.) et débouche sur l'état final.

#### 5. L'état final

Il n'est plus à proprement parler événementiel puisqu'il marque un retour à l'équilibre (ex. formule traditionnelle des contes: "ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants").

### Exemple d'analyse

Le récit choisi est *La belle au bois dormant*, dans la version des frères Grimm, traduite par Marthe Rober, Folio, éd. Gallimard.

#### 1. Situation d'équilibre

Un roi et une reine donnent le jour à une fille

#### 2. Élément perturbateur

Faute qui consiste à ne pas inviter la 13<sup>e</sup> sage-femme. Malédiction.

#### 3. Action

La Belle grandit, se pique à un fuseau oublié. Tout le château s'endort et se voit entouré d'un rempart infranchissable d'épines. Cent ans plus tard un prince se présente au château, franchit les épines qui se changent en haie de fleurs.

#### 4. Résolution

Il donne un baiser à la Belle et réveille la vie au château. La malédiction est contrecarrée.

#### 5. État final

Noces du prince et de la Belle.

Ce récit complexe comporte plusieurs séquences. Voici les plus importantes (car on pourrait encore distinguer un certain nombre de micro-séquences intermédiaires):

#### Situation d'équilibre provisoire 1

Enfant désiré  
Dons des sages-femmes  
La Belle grandit en beauté et en intelligence, et atteint l'âge fatidique des quinze ans.

Arrivée d'un prince  
Le prince découvre le château endormi.

#### - Transformation

- Prophétie de la grenouille  
- Apparition 13<sup>e</sup> sage-femme  
- Absence des parents, visite à la tour

- Un vieillard lui apprend le secret du château.  
- Baiser à la Belle

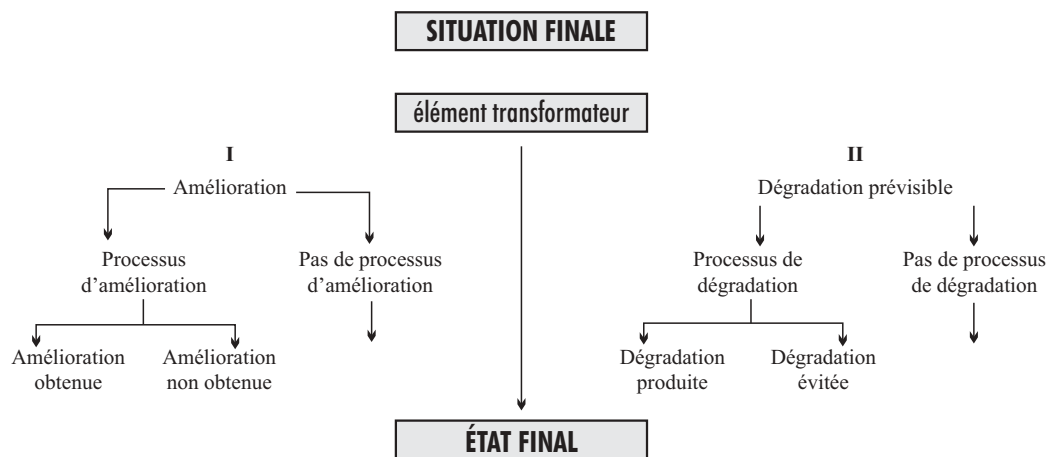
#### Situation équilibre provisoire 2

- Enfant obtenu  
- Malédiction  
- La Belle se pique au fuseau. Le château s'endort et est entouré d'épines.  
- Le prince se rend au château.  
- La vie reprend son cours.

**Remarque:** On comprend bien ainsi le mécanisme de chaînage des séquences. Chaque situation d'équilibre provisoire 2 joue le rôle de clôture d'un processus et d'ouverture d'un nouveau processus, dans la mesure où elle engendre de nouveaux possibles narratifs (voir ci-après) dont l'un sera actualisé. Quand il n'y a plus de possibles narratifs, le récit est définitivement achevé.

## FICHE 2: LES POSSIBLES NARRATIFS

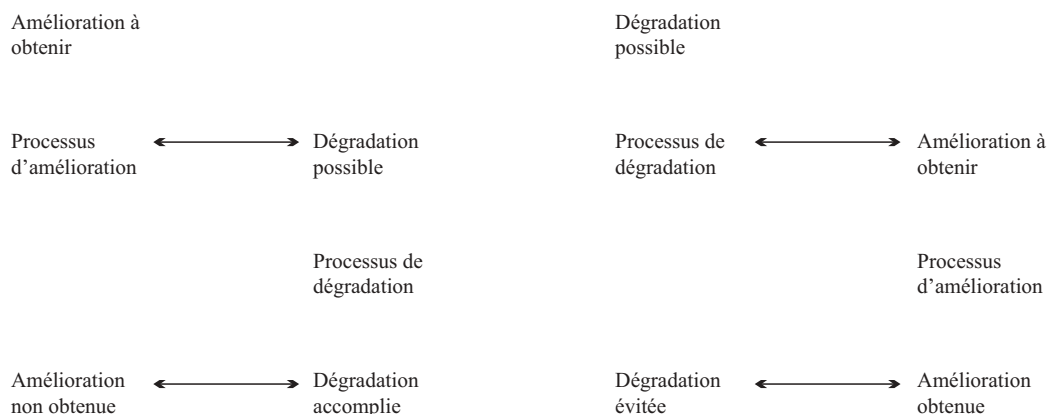
Toute séquence élémentaire dans un récit (ou épisode) offre à l’auteur un certain nombre de suites logiques possibles, parmi lesquelles il retiendra celle qu’il souhaite “actualiser”<sup>1</sup>. Pour qu’une amorce de récit, par exemple, se développe, qu’un événement doit intervenir et modifier la situation initiale. Cet événement enclenchera soit un processus d’amélioration, soit un processus de dégradation. Chacun pourra alors se poursuivre ou avorter, ce qui entraîne de nouveaux développements possibles pour la suite du récit. On peut figurer cela sous forme d’arbre:



Une séquence élémentaire dans un récit correspond donc nécessairement à l’un ou l’autre de ces processus. C’est ainsi que les contes de fées suivent en général le parcours:

*Sit. init. Él. trans. Dégradation prévisible Dégrad. évitée État final*

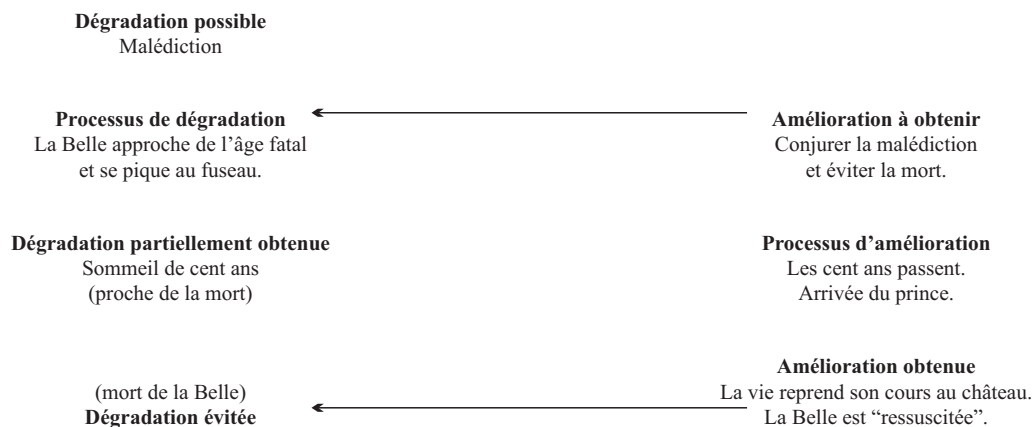
Un récit complexe, comportant plusieurs séquences, peut évidemment combiner les deux processus, dont l’un vient contrecarrer l’autre et l’empêcher d’aboutir (ce qu’on appelle un “rebondissement” de l’action). On obtient alors un des deux schémas suivants (qui peuvent se reproduire plusieurs fois):



1. Une lecture de l’article de C. Brémond, “la logique des possibles narratifs”, in *Communications* 8, pp. 60 à 76, s’impose. Ce qui suit n’est, pour l’essentiel, qu’un rapide condensé de cet article désormais célèbre.

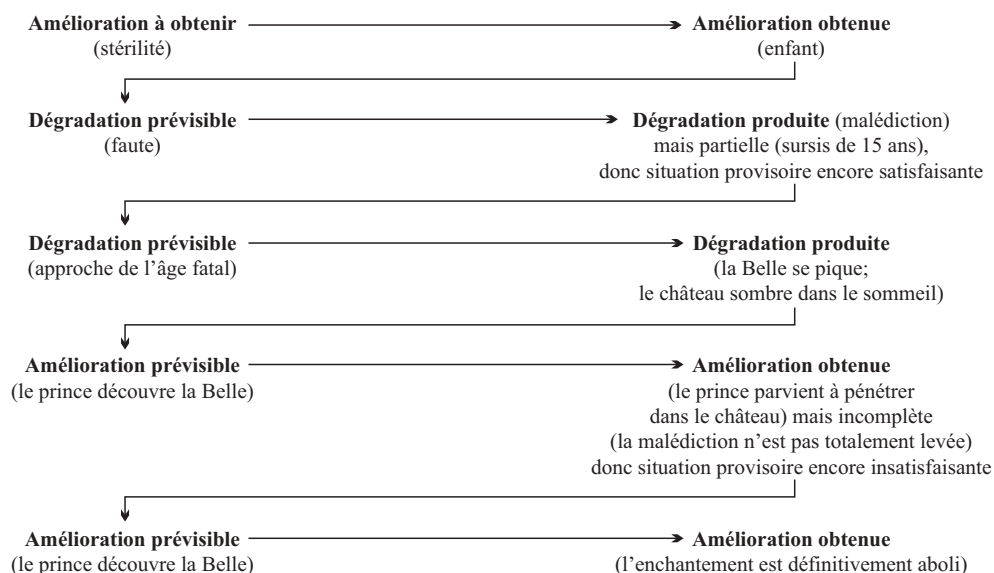
## Exemple d'analyse

Dégageons le schéma de notre exemple: *La Belle au bois dormant*.



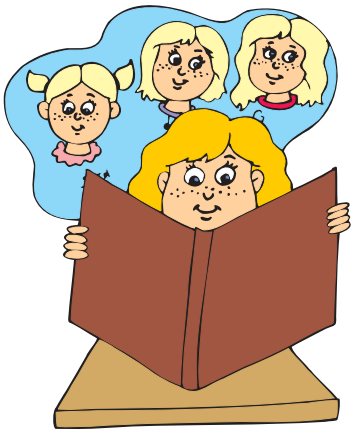
**Remarque:** les processus d'amélioration et de dégradation sont évidemment fonction du point de vue adopté. Ainsi, ce qui est "amélioration" pour le héros est simultanément "dégradation" pour son adversaire. Conséquence: quand on schématise l'évolution des possibles narratifs, bien préciser la perspective choisie.

Si l'on considère à présent l'ensemble des séquences évoquées dans la fiche n°1, on peut aboutir à la formalisation suivante:



**Remarque:** une phase d'amélioration (dans l'hypothèse où l'on n'a pas encore atteint le terme du récit) ne peut être suivie que par une phase de dégradation, et réciproquement. Quand un récit enchaîne plusieurs dégradations successives (deux, dans *La Belle au bois dormant*), chacune, jusqu'à la dernière, est incomplète et équivaut par conséquent, sur un plan fonctionnel, à une amélioration (la situation pouvant être considérée comme "satisfaisante", puisqu'elle pourrait empirer).





## Conclusion

L'analyse des "possibles narratifs" est d'un grand intérêt car elle offre de remarquables opportunités d'exploitation:

- Elle permet de mettre à jour la structure profonde d'un récit, dont elle révèle les sous-entendus: sa nécessité apparente (le texte est là et ne paraît pas pouvoir être différent) et sa linéarité résultent en fait de choix implicites. Comparer, pour s'en convaincre, les versions populaires de certains contes et leur réécriture savante (ex.: dans la *Cendrillon* de Grimm, les sœurs, punies, ont les yeux crevés; dans celle de Perrault, elles sont pardonnées. Voir aussi les *Histoires à la courte paille* de G. Rodari, qui propose trois fins différentes pour chacun de ses récits).

- Une étude de la conduite d'un récit, fondée sur l'analyse des possibles narratifs, peut apprendre aux élèves à faire progresser leurs histoires en les rendant conscients des choix qu'ils opèrent tandis qu'ils écrivent: sont-ils logiques? Sont-ils vraisemblables? Que vont-ils entraîner par la suite? Y en aurait-il d'autres dont les conséquences pourraient se révéler plus intéressantes? etc.

- C'est une notion fondamentale pour apprendre à poursuivre un récit interrompu (en partant d'une situation initiale, en cherchant une fin...) ou pour écrire des "récits aléatoires", qui, au lieu de retenir un seul possible narratif à chaque alternative s'offrant au terme d'une séquence, en exploitent plusieurs simultanément. Les possibles narratifs sont également importants à étudier si l'on entreprend de charger le caractère ou la fonction d'un personnage; on met ainsi en évidence ce qui va évoluer différemment dans le récit.

- Bien entendu, on se contentera d'une approche très simplifiée et non théorisée de cette notion, qui sera approfondie. On se bornera à faire comprendre aux élèves qu'à chaque tournant d'une histoire, on pourrait imaginer d'autres suites que celle retenue par l'auteur, tout en se demandant pourquoi il a choisi précisément celle-là.

*Enseigner: L'expression écrite et orale*  
Alain TROUVE  
Nathan, 1991

## TERMINOLOGIE: Thème et Propos

**Compétence:** Communication écrite:  
connaissance de la langue

**Objectifs:** Savoir repérer le thème et le propos.  
distinguer les différentes formes de  
progression thématique.

**Niveau:** Cycle moyen et secondaire

### Texte 1

Giton a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré; les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme et délibérée. Il parle avec confiance; il fait répéter celui qui l'entretient, et il ne goûte que médiocrement tout ce qu'il lui dit. Il déploie un ample mouchoir et se mouche avec un grand bruit; il crache fort loin, et il étternue avec grand bruit; il crache fort loin, et il étternue fort haut. Il dort le jour, il dort la nuit, et profondément; il ronfle en compagnie. Il occupe à table et à promenade plus de place qu'un autre. Il tient le milieu en se promenant avec ses égaux; il s'arrête et l'on s'arrête; il continue de marcher, et l'on marche: tous se règlent sur lui. Il interrompt, il redresse ceux qui ont la parole: on ne l'interrompt pas, on l'écoute aussi longtemps qu'il veut parler; on est de son avis, on croit les nouvelles qu'il débite. S'il s'assied, vous le voyez s'enfoncer dans un fauteuil, croiser les jambes l'une sur l'autre, froncer le sourcil, abaisser son chapeau sur ses yeux pour ne voir personne, ou le relever ensuite, et découvrir son front par fierté et par audace. Il est enjoué, grand rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps; il se croit des talents et de l'esprit. Il est riche.

*La Bruyère,*  
*Les Caractères*  
(Classiques Larousse, page 86).

### Texte 2

Il est un air pour qui je donnerais  
Tout Rossini, tout Mozart et tout Weber,  
Un air très vieux, languissant et funèbre,  
Qui pour moi seul a des charmes secrets.

Or, chaque fois que je viens à l'entendre,  
De deux cents ans mon âme rajeunit:  
C'est sous Louis-Treize...— et je crois voir  
s'étendre  
Un coteau vert que le couchant jaunit;

Puis un château de brique à coins de pierre,  
Aux vitraux teints de rougeâtres couleurs,  
Ceint de grands parcs, avec une rivière  
Baignant ses pieds, qui coule entre des fleurs.

Puis une dame, à sa haute fenêtre,  
Blonde aux yeux noirs, en ses habits anciens...  
Que, dans une autre existence, peut-être,  
J'ai déjà vue — et dont je me souviens!

*Gérard de Nerval,*  
*Fantaisie, 1831.*

### Texte 1

1. Surlignez de deux couleurs différentes le thème et le propos dans la phrase 1.
2. Combien y a-t-il de phrases dans ce texte? Quel est le thème de toutes les phrases du texte à une exception près? Quel est l'unique substitut qui reprend ce thème? Quelle est sa fonction grammaticale? Le texte présente-t-il donc une progression à thème constant — à thème linéaire — à thème éclaté?
3. Quelle est la nature de la majorité des propositions de ce texte? Quel est l'effet produit quand on observe aussi la juxtaposition?
4. Quelle rupture marque la phrase 10? Quels changements syntaxiques permet-elle?

## Texte 2

1. Surlignez le thème amené par la forme impersonnelle *il est* et d'une autre couleur les indices de l'énonciateur.
2. Quel serait l'ordre logique des éléments constitutifs de la phrase 1? Quel est l'effet produit par la thématisation?
3. a. Surlignez les deux connecteurs qui structurent la description des vers 8 à 16.  
b. Faites apparaître les groupes nominaux qui la constituent en soulignant leur nom noyau et en mettant entre crochets leurs expansions. Nommez ces expansions et montrez leur variété.
4. Un son, un mot, une mélodie fredonnée ou murmurée, quelques notes peuvent susciter, comme par magie, un souvenir vague ou précis ou même un rêve lancinant. En suivant la syntaxe de Nerval, décrivez dans un paragraphe de dix lignes ce qu'évoque pour vous une telle sensation auditive.
5. Changez le thème du texte et faites un pastiche en remplaçant "air" par "mot", par "livre" ou par "être".

## Présentation et éléments de réflexion

Cette fiche se propose de travailler sur de nouvelles notions concernant plutôt *la grammaire de texte*: thème et propos – auxquelles se rattachent la thématisation, la progression thématique, les mots de reprise, les mots d'annonce, les substituts, les formes cadres et les formes encadrées.

### Définitions:

- **Thème**: ce dont on parle. L'information de départ dans un énoncé.
- **Propos**: ce que l'on dit du thème. L'information nouvelle par rapport à l'information de départ.
- **Formes de progression thématique**:
  - la **progression à thème constant** (le thème reste le même, mais une série de propos apporte des informations différentes);

– la **progression linéaire** (le propos du premier énoncé devient le thème du deuxième; le propos du deuxième devient le thème du troisième);

– la **progression à thèmes dérivés** ou à **thème éclaté**: les différents thèmes se rattachent à un même thème qui les englobe tous, exprimé ou non, l'**hyperthème**.

Les instructions officielles suggèrent d'étudier les formes simples de **thématisation** (mise en position de thème d'un élément qui devrait être propos; le déplacement en tête de phrase, notamment, correspond à une opération de thématisation) en montrant leur lien avec l'énonciateur et le destinataire: elles varient en fonction du point de vue de l'énonciateur et en fonction du destinataire. Il faut également envisager:

- la progression linéaire pour expliquer,
- la progression éclatée pour décrire,
- la progression à thème constant pour raconter.

L'ouvrage de Madame Tomassone (*Pour enseigner la grammaire*, Delagrave) consacre à ces questions des pages intéressantes (pages 86 à 110 et 156 à 160), notamment sur les substituts et l'emphase syntaxique. Tous les nouveaux manuels de grammaire étudient le *thème* et le *propos*. Citons par exemple, chez Nathan, la collection "Du côté des Lettres", la *Grammaire et expression*, 4<sup>e</sup> (pages 211 à 225) et 3<sup>e</sup> (pages 66 à 79) et la *Grammaire pour lire et pour écrire* 3<sup>e</sup>, de Delagrave (pages 164 et 165).

La *Grammaire du collège* de Magnard aborde la question (pages 288 à 292) en insistant aussi dans le glossaire sur la confusion de sens à éviter ("À ne pas confondre avec le "thème" d'un texte qui est ce dont parle le texte et qui pourrait lui servir de titre").

Sous des dehors rébarbatifs, peut-être parce que trop analytiques, ces notions sont absolument fondamentales pour la compréhension d'un texte – la cohérence étant sans doute ce qu'il y a de plus difficile à maîtriser... et à enseigner. La cohérence textuelle repose sur la règle de répétition et la règle de progression. "*Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur des éléments connus récurrents, il faut en même temps un apport d'information nouvelle*" (R. Tomassone, op. cit. page 90). Le texte se construit ainsi.

## Corrigé des exercices

### • Exercice 1

1. Le thème est représenté par le sujet, le reste de la phrase constitue le propos.
2. Il y a dix phrases. Giton est le thème, repris par le pronom personnel presque toujours sujet (**il**: 21 fois), sauf **lui**, 2 fois **le**, 4 fois. Chaque propos nouveau marque une action nouvelle. Le texte présente donc une progression à thème constant.
3. Les propositions sont en grande majorité des indépendantes souvent juxtaposées. La subordination est quasiment absente.
4. Rupture thématique: **vous**, le destinataire, devient sujet d'un verbe de perception et Giton complément d'objet direct, les verbes qui relatent ses actions sont tous à l'infinitif, ce qui souligne l'aspect ostentatoire du personnage toujours en représentation.

### • Exercice 2

1. Il est **un air** pour qui je donnerais. Tout Rossini, tout Mozart et tout Weber, **Un air** très vieux, languissant et funèbre, Qui pour moi seul a des charmes secrets. Or, chaque fois que je viens à l'entendre, De deux cents ans mon âme rajeunit: [...] je crois voir s'étendre [...] J'ai déjà vue – et dont je me souviens!
2. Thème: **un air**, mais on peut le considérer comme le propos de la phrase de base dont l'ordre logique serait: "Je donnerais tout Rossini, tout Mozart et tout Weber, pour un air très vieux, languissant et funèbre, qui pour moi seul a des charmes secrets." – on a donc une thématization: l'énonciateur, le **je**, s'efface devant l'**air** qui devient prédominant.
3. Un coteau [vert] [que le couchant jaunit];  
**Puis** un château [de brique] [à coins de pierre],  
[Aux vitraux teints de rougeâtres couleurs],  
[Ceint de grands parcs], [avec une rivière Baignant ses pieds, qui coule entre des fleurs.]  
**Puis** une dame, [à sa haute fenêtre], [Blonde] [aux yeux noirs], [en ses habits anciens]...  
[Que, dans une autre existence, peut-être,  
J'ai déjà vue] [– et dont je me souviens!]

## LE DISCOURS DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE (DVS)

### Comment comprendre aujourd'hui les structures et le fonctionnement de l'intelligence?

*Pour Piaget et ses disciples, la pensée de l'enfant passe par différentes périodes graduelles: elles commencent par l'acquisition, vers 2 ans, de la notion d'objet permanent et aboutissent au stade d'équilibre final, celui des conduites intellectuelles supérieures, impliquant les opérations logiques et formelles.*

**Objectif:** Identifier les caractéristiques du discours de vulgarisation scientifique (DVS).

**Niveau:** Deuxième année secondaire (série scientifique) et terminales: (sciences générales + sciences de la vie).

**Durée:** Deux heures.

1 Un des apports historiques majeurs de Piaget à la psychologie a certainement été de définir des étapes structurellement circonscrites qui nous renseignent sur les capacités cognitives de l'enseignant à tel ou tel âge. C'est ainsi que trois grandes périodes ont été mises à jour.

Tout d'abord, la période dite sensori-motrice qui, jusqu'à un an et demi environ, voit se développer une intelligence qui structure le monde par la perception et le mouvement, et élabore les catégories "pratiques" de l'intellection de ce monde. Les deux acquisitions capitales de cette période sont la permanence de l'objet, lorsque l'enfant devient capable de se représenter l'existence et les déplacements d'un objet qui a disparu de son champ visuel; et l'organisation de l'espace, qui permet à l'enfant d'organiser les déplacements de son corps propre selon une structure formalisée naguère par Piaget en terme de "groupe de déplacement".

20 Après l'accès à la pensée représentative, favorisée par l'apparition du jeu symbolique, de l'image mentale et des "pré-concepts", une seconde grande période structurale est celle des "opérations concrètes" qui, à partir de 6-7 ans, structurent logiquement et pour la première fois l'ensemble des connaissances d'une intelligence qui s'appuie sur la représentation. C'est la période où apparaissent les notions de conservation des différentes quantités en jeu dans le monde physique (la substance, le poids, le volume de l'objet), la maîtrise des opérations logiques élémentaires (classification et sériation), et la rationalisation corrélative des notions de nombre, de temps, d'espace, de mouvement etc... L'étude de cette période

35 a montré de façon spectaculaire les formes de raisonnement propres à la pensée naturelle de l'enfant. Par exemple, si l'on transvase un liquide d'un bocal petit et large à un bocal haut et mince, le sujet pré-opérateur pourra par exemple estimer que 40 "plus haut = davantage de liquide", et refusera donc la quantité de liquide.

La troisième grande période est celle des "opérations formelles" et correspond à la pré-adolescence et à l'adolescence. Elle voit l'avènement d'une pensée qui peut se libérer des contenus réels auxquels les opérations du stade précédent étaient liées (d'où leur nom d'opérations "concrètes") pour porter sur de purs objets de pensée et accroître ses possibilités déductives à l'aide d'"opérations sur les opérations".

Le point de vue théorique qui se dégage de ces analyses insiste précisément sur l'aspect de construction progressive des connaissances. Jean Piaget a qualifié son épistémologie de "constructiviste", signifiant par là que le résultat de ses recherches permet de se représenter le développement non comme une simple accumulation continue et linéaire de connaissances, mais bien comme une construction de structures de complexité croissante. C'est ainsi qu'il a pu montrer que la logique élaborée au niveau formel représente une synthèse des logiques des classes et des relations élaborées séparément au niveau concret.

*Denys de Caprona  
Science et vie  
Décembre 1983*

## Lexique

- 1- Circonscrites: enfermées dans des limites.
- 2- Capacités cognitives: capacités à connaître.
- 3- Epistmologie: étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée.
- 4- Rationalisation: rendre conforme à la raison.

## I- Compétences transversales:

Q: Identifiez le thème générique puis le propos général du texte.

R: Thème = L'intelligence + les substituts du mot intelligence.

Propos général= L'intelligence se construit suivant trois grandes étapes et selon des structures de complexité croissante.

Q: Identifiez les hyperthèmes des paragraphes 2,3,4, puis le propos de chacun de ces trois mêmes paragraphes. Reformulez les propos.

R: • Paragraphe 2: Hyperthème = La période "sensori-motrice".

Propos = Depuis la naissance jusqu'à l'âge de un an et demi, l'enfant organise le monde par la perception et le mouvement.

- Paragraphe 3: Hyperthème = La période des "opérations concrètes"

Propos = A partir de 6-7 ans l'enfant structure pour la première fois les notions de conservation des quantités dans le monde physique, les opérations logiques élémentaires et les notions de nombre, de temps et d'espace etc...

- Paragraphe 4: Hyperthème = La période des "opérations formelles".

Propos = En période de pré-adolescence et d'adolescence la pensée se libère des contenus réels pour porter sur de purs objets de pensée.

## II- Compétences spécifiques:

Q: Identifiez l'enjeu du texte.



R: Le texte de Caprona cherche à faire partager un savoir autrement inaccessible aux profanes. Il cherche à faire part, à informer. Enjeu informatif.

*A- Les caractéristique typologiques du DVS ou la double énonciation.*

Q: Qui sont les destinataires de l'article de Caprona?

R: Le but de Caprona est de faciliter la compréhension des concepts de Piaget et de les mettre à la portée des lecteurs de la revue "science et vie" destinée à un public intéressé par la science: un large public de non-spécialistes. ( Le texte de Denys de Caprona s'adresse à ceux qui s'intéressent à la psychologie: science molle)

Q: Qui parle dans ce texte? Qu'est-ce que la double énonciation ou la double scène énonciative?

R: Le lecteur de la revue "science et vie" entend une double voix (polyphonie et intertextualité): celle du savant Piaget et celle de Denis de Caprona l'auteur de l'article (le vulgarisateur)

Q: Repérez tous les termes et les tournures qui permettent de rattacher ce texte au discours de vulgarisation scientifique c'est-à-dire les termes et les tournures qui ont permis à Denis de Caprona de doubler la scène énonciative: emboîtement de deux scènes énonciatives. Classez dans un tableau de 2 colonnes les termes et les tournures

de reformulation ou d'attribution et les termes et tournures d'ancrage.

R: Légende. **Reformulation ou attribution:**

La reformulation met toujours en jeu l'énonciation du savant, et fait appel à des "marqueurs" de reformulation: Soit des verbes de dire, soit des tournures du genre: "selon" "D'après" etc...  
NB: Les marqueurs de reformulation ou d'attribution sont plus faciles à repérer par les élèves.

**Ancrage:**

L'ancrage indique le lieu d'origine du concept ou de l'idée, mais sans mettre en jeu l'énonciation du savant.

Le texte de Denys de Caprona est pris en charge par la voix auctoriale. Le vulgarisateur construit son discours en s'appuyant sur l'énoncé même de Piaget d'où la difficulté de distinguer le discours scientifique (DS) de Piaget de celui du vulgarisateur (DVS) c'est à ce niveau qu'on parle d'ancrage.

- Les marqueurs de reformulation ou d'attribution (peu nombreux dans l'article de "science et vie") sont soulignés de 2 traits et les termes et tournures d'ancrage sont soulignés d'un seul trait (Cf. le texte)

NB: Faire remarquer aux élèves que cette façon de procéder permet à l'auteur de l'article d'ancrer son discours dans celui de Piaget sans pour autant l'alourdir de tout le dispositif de la



reformulation et des citations. Il gagne en simplicité et en limpidité.

**B- Les caractéristiques linguistiques:**

### 1- Enonciation neutre:

Q: Repérez les marques de la présence et de la subjectivité du locuteur.

R: Aucune marque de présence (sauf le "nous" à la ligne 3) C'est l'écriture au degré zéro. C'est l'écriture objective qui se caractérise par l'effacement de l'énonciateur derrière l'exposé de la question. C'est le dépouillement syntaxique, rhétorique et sémantique.

Q: Relevez les tournures nominales, les tournures impersonnelles et les tours passifs.

R: Ce type de texte se caractérise par l'emploi des tournures nominales et des tournures impersonnelles mais dans l'article de Denys de Caprona nous relevons surtout les tours passifs. (lignes 20-21, ligne 63)

### 2- La Paraphrase et l'explication:

- Paraphrase: développement explicatif d'un texte (commentaire, explication, interprétation)

Q: Relevez les complétives.

R: l. 39-4. l 60-61

Q: Relevez les relatives (explicatives non déterminatives)

R: l. 3 - l. 8

Q: Relevez les citations

R: Pas de citations

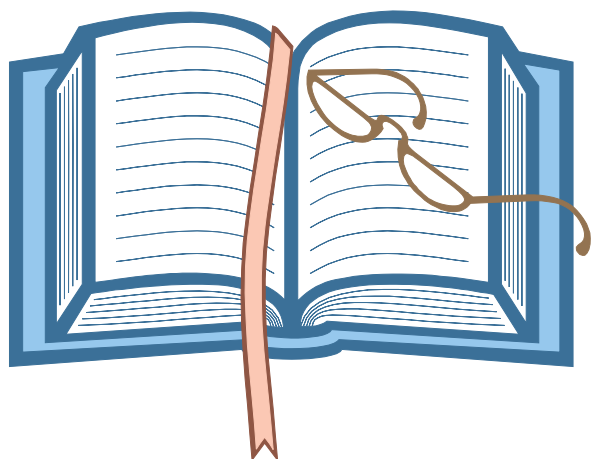
Q: Quelles remarques faites-vous sur la ponctuation?

R: a- La parenthèse (ligne 30 et ligne 47).

b- Beaucoup de 2 points explicatifs.

c- Pauses (virgules)

d- NB: les guillemets: ce qui est placé entre



guillemets sert à ancrer le discours second (DS) dans le discours premier (DVS)

- Le Résumé: Au début de chaque paragraphe (exemple: lignes 20-21-22) l'auteur résume ce qui précède pour faciliter la compréhension du concept scientifique.

Q: Relevez les passages écrits aux 3 formes du discours rapporté (qui caractérise le DVS).

R: L'article de Denys de Caprona est écrit au discours indirect.

Q: Repérez les termes du lexique savant et les mots pivots.

R: Le texte est riche en termes du lexique savant. Les mots pivots sont "sensori-motrice" "opérations concrètes" "opérations formelles"

NB: Pour la définition et la distinction entre mot clef et mot pivot, voir le guide de première scientifique page 44.

### ***C- Les caractéristiques discursives:***

#### ***Mise en scène (ou mise en forme) du discours.***

##### **Simplicité + lisibilité:**

Q: Quels sont les procédés mis en jeu?

##### **R: 1- Mise en forme didactique:**

Le titre question + division en paragraphes (introduction au paragraphe 1 + bilan au para-

graphe 5 + les trois étapes ou trois périodes chaque période est expliquée dans un paragraphe (paragraphes 2-3-4).

La présentation du texte est simple et chaque paragraphe est introduit par des termes tels que: tout d'abord, après, la troisième grande période: logique de la présentation.

##### **2- Lexique**

Monosémie du lexique (par opposition à polysémie) Dans le texte de Denys de Caprona on remarque le dépouillement sémantique: la dénotation et non la connotation. C'est que l'enjeu du DVS est informatif et non littéraire ou esthétique (Cf. les caractéristiques linguistiques) Le vulgarisateur reprend les mots du discours d'origine: pas d'effort de lecture.

3- Absence des **figures de rhétorique** ou dépouillement rhétorique d'où la simplicité du discours.

##### **4- Simplicité au niveau de la syntaxe:**

Phrases simples déclaratives. Pas de subordination à l'exception des relatives et de certaines complétives (Cf. les caractéristiques linguistiques).

Bref, des stratégies de simplification qui servent la finalité du DVS: retenir le lecteur.

NB:

1- Le texte de Denys de Caprona a été adapté pour des besoins d'apprentissage.

2- Il serait intéressant de comparer ce texte à un autre texte dont l'enjeu serait esthétique: un texte littéraire riche en connotations et en figures de rhétorique. Les élèves pourront ainsi mieux saisir la différence entre la monosémie et la polysémie, la dénotation et la connotation.

NB: Enfin, nous tenons à remercier vivement Monsieur Roger Nabaa d'avoir répondu à notre question portant sur la distinction entre les mots d'ancrage et les formules d'attribution.

***Minnie Zeenni KLINK  
Ramona NEHMÉ  
ESO-Bikfaya***



## PRATIQUER LA CITOYENNETÉ

<b>Thème:</b>	<b>Démocratie participative</b>
<b>Titre:</b>	Responsabilité individuelle et collective devant les problèmes du monde.
<b>Cours</b>	Éducation morale et civique.
<b>Âge:</b>	16 ans et plus.

### Objectifs

Sensibiliser les élèves à certains problèmes sociaux dans leur pays et dans le monde et les emmener à entreprendre, en tant que citoyenne et citoyen du monde, une action qui contribue à l'amélioration du monde.

### Outils

- Documentation sur des groupes de pression tel Green Peace.
- Documentation sur divers problèmes mondiaux.
- Matériel à dessin.

**Durée:** étalement sur plusieurs cours.

#### Étape 1- Sensibilisation

L'enseignante ou l'enseignant soulève la question des grands problèmes mondiaux.

Demande aux élèves d'identifier divers problèmes sociaux dans leur pays et dans le monde: travail des enfants, pollution, drogue, alcool, enfants abandonnés et autre.

L'enseignante ou l'enseignant discute des actions de certains groupes de pression et en fait ressortir les buts et les avantages: Green Peace, Ligue des droits de l'homme, Amnistie, ONG diverses, Oxfam, etc.

#### Étape 2- Formation du groupe de pression

Diviser la classe en groupes de 15 et demander à chaque groupe d'identifier le problème qu'il aimerait approfondir et combattre.

Chaque groupe devient un mouvement de pression.

#### Étape 3- Étude du problème

Les élèves approfondissent le problème qu'ils ont choisi d'étudier. Collecte de données, analyse de la situation, identification de solutions possibles.

#### Étape 4- Organisation du groupe de pression

Chaque groupe s'organise, se donne un nom, se trouve une devise et un logo, développe des stratégies de recrutement.

#### Étape 5- Campagne de recrutement

Chaque groupe de pression prépare du matériel pour faire connaître son mouvement: affiche, signet, badge, tract ou manifeste de revendications.

#### Étape 6- Geste concret d'engagement

Chaque groupe s'engage concrètement en utilisant diverses stratégies d'action: pétitions, lettres aux journaux, lettres au gouvernement.

#### Étape 7- Synthèse

L'enseignante ou l'enseignant invite chaque groupe à faire connaître son groupe de pression au reste de la classe.

Échange à cette occasion sur l'importance d'agir concrètement, de se responsabiliser face aux problèmes qui nous entourent, de se sentir solidaires de tous les humains.

*Séminaire National  
l'Éducation à la Citoyenneté*

## VICTOR HUGO: Sa Légende a Deux Siècles

*A l'occasion du bicentenaire de la naissance de Victor Hugo nous vous proposons cette étude sur le chef de file de l'école romantique.*

On a souvent appelé le XIX<sup>e</sup> s., le siècle de V. Hugo.

Né en 1802, mort en 1885, le poète a, en effet, presque totalement couvert son siècle. Il a vécu deux révolutions et un coup d'État, il a traversé deux empires, trois monarchies, deux républiques et il a passé dix-huit ans en exil.

Puissant, généreux, orgueilleux, ambitieux, robuste, doué d'un immense appétit, il a, tout au long de sa vie, entretenu deux foyers: l'un, avec sa femme Adèle Foucher et leurs enfants, l'autre, avec sa maîtresse Juliette Drouet. Et il a agrémenté cette double vie de famille de multiples aventures amoureuses.

Homme de lettres et homme politique mais également peintre et dessinateur, il a déployé une activité prodigieusement féconde et diverse. Impliqué dans l'histoire de son temps, successivement monarchiste, orléaniste et républicain, il est député à plusieurs reprises mais aussi pair de France et sénateur.

Chef de l'Ecole romantique, il a vu naître et s'épanouir une pléiade de mouvements littéraires. Né au moment où Chateaubriand créait, avec *René*, le héros romantique, il est mort l'année où Laforgue, le poète maudit, publiait ses *Complaintes*, ayant ainsi côtoyé le Parnasse, le Réalisme, le Positivisme, le Naturalisme, le Symbolisme, l'Idéalisme...

Il a écrit une dizaine de romans, une dizaine de drames, de nombreux écrits philosophiques, politiques, critiques et des milliers de vers lyriques, épiques ou satiriques. Romancier, poète, dramaturge, tribun, il a été servi par une imagination prodigieuse, une virtuosité éblouissante, il a exprimé des visions hallucinées et prophétiques. Il s'est voulu "utile", "écho sonore de son temps", guide et "mage", affirmant que le poète "doit marcher devant les peuples comme une lumière et leur montrer le chemin."



Victor Hugo en 1825

Victor Hugo:  
Peinture de Bonnat



Cocasse ou profond, charmant ou grave, fantaisiste ou sublime, il est brillant et multiple. Sensible aux formes, aux couleurs et aux sons, il les rend en mots justes, pittoresques, étincelants, il traduit ses idées en images évocatrices, vigoureuses et éblouissantes. Après "avoir mis un bonnet rouge au dictionnaire" en réhabilitant le vocabulaire populaire et les termes techniques, il a assoupli le vers et en a obtenu des rythmes nouveaux. Extraordinairement doué, il a exploité toutes les ressources de la langue française témoignant ainsi, dès son plus jeune âge, d'une prodigieuse maîtrise du verbe.

**Colette MURCIA**  
Chargée de mission

**VICTOR HUGO**  
**1802 - 1885****I. L'enfant**

En 1802, V. Hugo naît à Besançon où son père, le Commandant Léopold Hugo, est en garnison. Il est le troisième fils de la famille. La mésentente de ses parents engendre une atmosphère familiale houleuse si bien que son enfance se passe entre les différentes garnisons de son père promu général (la Corse, l'île d'Elbe, Naples, l'Espagne) et Paris où sa mère le ramène souvent avec ses frères, en particulier en 1809, dans la charmante maison des Feuillantines.

Dès l'âge de dix ans, V. Hugo écrit des poèmes; il est alors l'élève surdoué du "Père La Rivière".

Affirmant "Je veux être Chateaubriand ou rien", il commence en 1815 la rédaction de ses *Cahiers de vers français* et brille rapidement dans les cercles littéraires. En 1817, il reçoit des récompenses de l'Académie française. En 1818, il écrit *Bug-Jargal*, son premier roman, consacré à la révolte des noirs à Saint-Domingue.

**II. Le jeune chef  
de l'école romantique**

En 1819, V. Hugo avoue son amour à son amie d'enfance Adèle Foucher qu'il épousera en 1822 et dont il aura quatre enfants: Léopoldine en 1824, Charles en 1826, François-Victor en 1828 et Adèle en 1830.

Il produit la première version du *Conservateur littéraire*, revue qu'il fonde avec ses frères Abel et Eugène. A 18 ans, il est couronné par l'Académie des Jeux floraux de Toulouse et se place au premier rang des poètes français.

En 1821, sa mère séparée de son père depuis 1818, meurt.

V. Hugo déploie alors une grande activité littéraire: en 1822, il publie les *Odes*, puis, en 1823, *Han d'Islande*. Partisan de la liberté dans l'art, il écrit, en 1827, *Cromwell* dont la célèbre préface définit le drame, genre moderne, et fait de son auteur, le chef de la jeune école romantique: le "Cénacle".

En 1828, le poète perd son père et se lie d'amitié avec Sainte-Beuve. Les *Odes* enrichies des *Ballades* trouvent leur forme définitive.

Un regain d'intérêt pour l'orientalisme suscité par le conflit gréco-turc inspire les *Orientales* en 1829. En 1830, *Hernani* est représenté à la Comédie Française où s'affrontent, en une bataille fameuse, les partisans du classicisme et les adeptes du romantisme.

En 1831, paraissent les *Feuilles d'automne*, et *Marion de Lorme* est joué pour la première fois. Mais V. Hugo est alors profondément touché par la trahison de son ami Sainte-Beuve qui séduit Madame Hugo.

Malgré ses soucis personnels, le poète travaille avec acharnement: en 1832 se succèdent la première représentation du *Roi s'amuse* et l'édition de *Notre-Dame de Paris*, roman qui ressuscite le Paris du Moyen Age autour de sa cathédrale et connaît un triomphe, puis en 1833, viennent *Lucrèce Borgia* et *Marie Tudor*.

La même année, V. Hugo dont le bonheur conjugal est détruit, s'éprend d'une actrice, Juliette Drouot, avec laquelle il se lie pour la vie.

En 1835, il publie *Angelo, tyran de Padoue* et *les Chants du crépuscule*. Il vit des amitiés tumultueuses avec Balzac, Vigny, Dumas et il rompt avec Sainte-Beuve.

En 1838, la première représentation de *Ruy Blas* connaît un succès qui érige ce drame en chef-d'œuvre.

Après avoir publié, en 1840, *les Rayons et les Ombres*, le poète est, à la cinquième tentative, élu à l'Académie française en 1841.

En 1843, paraît son dernier drame, *les Burgraves*, qui essuie un échec.

En septembre, sa fille aînée Léopoldine mariée depuis peu, se noie dans la Seine, à Villequier avec son jeune époux. V. Hugo, en voyage, apprend ces morts par la presse et en est très cruellement frappé.

---

### III. L'homme politique

---

Détourné un moment de sa création littéraire, par ces années de deuil, V. Hugo se livre à une intense activité politique. En 1845, il est nommé pair de France et, en 1848, il est élu député.

Il prononce alors de nombreux discours en faveur de la liberté, contre la peine de mort, les injustices sociales, etc.

Le 2 décembre 1851, après le Coup d'État de Louis-Napoléon Bonaparte, les députés de la gauche dont V. Hugo fait partie, organisent la résistance et le poète, menacé d'arrestation, fuit à Bruxelles dont il est rapidement expulsé.

---

### IV. Le proscrit

---

Chef des proscrits, V. Hugo s'installe avec sa famille, à Jersey dans la maison de Marine Terrace. Juliette Drouet le rejoint en exil.

En 1853, pour se venger de Napoléon III, il publie *les Châtiments* et, la même année, il s'initie au spiritisme avec une amie, Delphine de Girardin. Hanté par la mort et cherchant désespérément l'absolu, il se reconnaît dans les paroles des tables tournantes qui lui inspirent une poésie hallucinée.

En 1855, sur ordre du gouvernement anglais qui s'inquiète de l'agitation des proscrits, il quitte Jersey pour Guernesey où il s'installe en 1856, à Hauteville House, avec Juliette Drouet pour proche voisine.

*Les Contemplations* que V. Hugo considère comme "son œuvre la plus complète", sont publiées à Bruxelles et à Paris et connaissent un grand succès.

En 1859, le poète refuse l'amnistie de Napoléon III et devient un républicain ardent. *La Légende des siècles*, vaste épopée cosmique qui retrace l'ascension de l'humanité vers Dieu, paraît alors à Bruxelles et à Paris. Puis vient le tour des *Misérables*, long roman mis en chantier avant 1850, pour défendre les victimes de l'ordre social, et publié en 1862.

Ces années sont également une période de voyages où V. Hugo quitte plusieurs fois Guernesey pour la Belgique, la Hollande, la Rhénanie, les Ardennes, la Suisse.

Verlaine rend visite au poète exilé, tandis que J. Drouet est reçue pour la première fois dans la famille Hugo. Cependant, Madame Hugo meurt, en 1868, à Bruxelles.

Après *les Travailleurs de la mer* en 1866, *l'Homme qui rit* paraît en 1869, alors qu'à Paris triomphent au théâtre *Hernani* et *Lucrèce Borgia*.

En 1870, la République est proclamée. V. Hugo rentre en France où il est accueilli triomphalement et salué par G. Clémenceau.

---

## V. Le grand-père

---

Cependant les malheurs familiaux s'accroissent. En 1871, Charles, le fils aîné du poète meurt, puis en 1873, François-Victor, tandis qu'Adèle, sa seconde fille, est internée.

V. Hugo continue à écrire: en 1872, *l'Année terrible*, en 1874, *Quatrevingt-treize*, en 1875-76, *Actes et Paroles*, en 1877, *l'Art d'être grand-père* inspiré par ses deux petits-enfants Jeanne et Georges auprès desquels il va vivre désormais, en 1877, *l'Histoire d'un crime* écrit dès 1853, en 1879, *la Pitié suprême*, en 1880, *Religions et religion*, *l'Ane*, en 1881, *les Quatre vents de l'esprit*.

En 1876, V. Hugo est élu sénateur.

En 1881, le peuple de Paris fête l'entrée du poète dans sa quatre-vingtième année. En 1882, celui-ci publie encore *Torquemada* et, en 1883, *l'Archipel de la Manche*. Cette même année meurt J. Drouet et V. Hugo fait, en 1884, un voyage en Suisse.

Il meurt à son tour le 22 mai 1885 d'une congestion pulmonaire.

Devenu poète officiel de la République française, il a droit à des funérailles nationales qui déplacent une foule immense. Son catafalque est exposé sous l'Arc de Triomphe et il est inhumé au Panthéon.

A titre posthume paraissent encore des lettres, des récits de voyages, *le Théâtre en liberté*, *Dieu et la fin de Satan*.

## RÉFÉRENCES

**De nombreux sites ont été consacrés à Hugo sur Internet.**

*Voici quelques adresses à retenir:*

- \* [www.victorhugo.education.fr](http://www.victorhugo.education.fr)
- \* [www.victorhugo.culture.fr](http://www.victorhugo.culture.fr)
- \* [www.magazine-litteraire.com](http://www.magazine-litteraire.com)
- \* [www.victorhugo.asso.fr](http://www.victorhugo.asso.fr)

LES DJINNS

*Dans le folklore arabe, les Djinns sont des créatures fantasques, le plus souvent démoniaques, redoutables à la tombée de la nuit, dont on se protège avec des talismans.*

Murs, ville,  
Et port,  
Asile  
De mort,  
Mer grise  
Où brise  
La brise;  
Tout dort.

Dans la plaine  
Naît un bruit.  
C'est l'haleine  
De la nuit.  
Elle brame  
Comme une âme  
Qu'une flamme  
Toujours suit.

La voix plus haute  
Semble un grelot.  
D'un nain qui saute  
C'est le galop:  
Il fuit, s'élançe,  
Puis en cadence  
Sur un pied danse  
Au bout d'un flot.

La rumeur approche;  
L'écho la redit.  
C'est comme la cloche  
D'un couvent maudit: –  
Comme un bruit de foule,  
Qui tonne et qui roule,  
Et tantôt s'écroule  
Et tantôt grandit.

Dieu! la voix sépul-  
crale  
Des Djinns!... – Quel  
bruit ils font!  
Fuyons sous la spirale  
De l'escalier profond!  
Déjà s'éteint ma lampe;  
Et l'ombre de la rampe,  
Qui le long du mur  
rampe,  
Monte jusqu'au plafond.

C'est l'essaim des Djinns qui passe,  
Et tourbillonne en sifflant.  
Les ifs, que leur vol fracasse,  
Craquent comme un pin brûlant.  
Leur troupeau lourd et rapide  
Volant dans l'espace vide,  
Semble un nuage livide  
Qui porte un éclair au flanc.

Ils sont tous près! – Tenons fermée  
Cette salle où nous les narguons.  
Quel bruit dehors! hideuse armée  
De vampires et de dragons!  
La poutre du toit descellée  
Ploie ainsi qu'une herbe mouillée,  
Et la vieille porte rouillée  
Tremble, à déraciner ses gonds!

Cris de l'enfer! voix qui hurle et qui  
pleure!  
L'horrible essaim, poussé par l'aqui-  
lon,  
Sans doute, ô ciel! s'abat sur ma de-  
meure.  
Le mur fléchit sous le noir bataillon.  
La maison crie et chancelle penchée,  
Et l'on dirait que, du sol arrachée,  
Ainsi qu'il chasse une feuille séchée,  
Le vent la roule avec leur tourbillon!

Prophète! si ta main me sauve  
De ces impurs démons des soirs,  
J'irai prosterner mon front chauve  
Devant tes sacrés encensoirs!  
Fais que sur ces portes fidèles  
Meure leur souffle d'étincelles,  
Et qu'en vain l'ongle de leurs ailes  
Grince et crie à ces vitraux noirs!

Ils sont passés! – Leur cohorte  
S'envole et fuit, et leurs pieds  
Cessent de battre ma porte  
De leurs coups multipliés.  
L'air est plein d'un bruit de chaînes,  
Et dans les forêts prochaines,  
Frissonnent tous les grands chênes,  
Sous leur vol de feu pliés!

De leurs ailes lointaines  
Le battement décroît,  
Si confus dans les plaines,  
Si faible que l'on croit  
Oùir la sauterelle  
Crier d'une voix grêle,  
Ou pétiller la grêle,  
Sur le plomb d'un vieux toit.

D'étranges syllabes  
Nous viennent encore; –  
Ainsi, des Arabes  
Quand sonne le cor,  
Un chant sur la grève,  
Par instants s'élève,  
Et l'enfant qui rêve  
Fait des rêves d'or!

Les Djinns funèbres,  
Fils du trépas,  
Dans les ténèbres  
Pressent leurs pas;  
Leur essaim gronde:  
Ainsi, profonde,  
Murmure une onde  
Qu'on ne voit pas.

Ce bruit vague  
Qui s'endort,  
C'est la vague  
Sur le bord;  
C'est la plainte  
Presque éteinte  
D'une sainte  
Pour un mort.

On doute  
La nuit...  
J'écoute: –  
Tout fuit,  
Tout passe;  
L'espace  
Efface  
Le bruit.

XXVIII, Août 1828  
Les Orientales

## L'ÉCRIVAIN ET SA MANIÈRE DE FAÇONNER LE MONDE VISIBLE

Quand on a l'opportunité de s'entretenir avec Ezza AGHA MALAK<sup>1</sup>, le temps passe très vite. On parle de tout, de la famille, du monde quotidien, des souvenirs, des projets d'avenir dans les moindres détails aussi bien que par ellipses et allusions. On communique avec une personne d'une simplicité étonnante, à qui le pouvoir des mots et la vocation d'écrivain ont conféré beaucoup de sensibilité et d'humanisme. Son regard interrogateur jeté sur les problèmes de l'existence garde la fraîcheur de celui d'un enfant. Pas de solutions recettes, la vie pour elle est en perpétuel devenir. Son âme embrasse celle des êtres qui l'entourent. Aimer, pour cette romancière, c'est s'oublier, se fondre dans l'autre, faire émerger le visage de l'humain dans une époque où toutes les valeurs se déstabilisent. A travers sa poésie et ses romans se profile une femme féminine dont la volonté est imperturbable. Les cruautés et les ingratitude de la vie, si j'ose le dire, n'ont fait qu'affermir sa personnalité. N'est-ce pas ce qui fait la force de cette femme? C'est l'image de Azza Agha Malak, une personne très proche de nous, qui a cassé le statut de l'homme de lettres s'isolant dans sa tour.

Interrogée sur son métier d'écrivain, elle nous a communiqué un témoignage définissant son travail comme une entreprise difficile et exigeante.

Pour elle, écrire est un besoin de faire sortir ce qui est à l'intérieur de soi-même. Dans ses romans, elle parle de soi, étant l'inventeur d'une fiction créée à partir de sa sensibilité et de son expérience. Elle parle des autres, évoquant la vie des hommes, les problèmes qu'ils vivent, les sentiments qu'ils ressentent mais qu'ils ne parviennent pas à dire. Elle donne aussi la parole à ceux qui n'osent pas la prendre. D'autre part, la romancière part à la recherche d'un passé peu ou mal connu agissant en "historienne", écrivant l'histoire de son époque, témoignant des mutations profondes de la société dans laquelle elle vit. Par là, elle est un réceptacle des angoisses et des interrogations de ses contemporains, son œuvre est ancrée dans un présent directement vécu.

Dans ce témoignage, **Azza AGHA MALAK** aborde la création romanesque, la construction du roman, les personnages et leur existence réelle ou fictive, le cadre spatio-temporel, les modes de narration, les événements et leur rapport à la réalité vécue...

*M. H. MAZRAANI*

1- Ezza AGHA MALAK, poète et romancière francophone. Directeur de recherches à l'Université Libanaise. Professeur de l'linguistique et de stylistique françaises à l'UL.

## “ La tâche de l'écrivain

Je suppose que l'écrivain a une tâche très importante, une mission: celle de dire la vérité et de dénoncer la réalité s'il y a lieu. De là, je suis encline à concevoir, pour mes romans, une double structure romanesque qui s'articule sur deux niveaux:

Le premier niveau est celui de l'histoire romanesque. En général, c'est une histoire d'amour qui suit une linéarité précise avec des méandres et des pentes, des rétrospectives et des flash-back. La part de fiction peut être ici considérable.

Le deuxième niveau c'est celui que je nomme “greffage”. C'est une opération assez importante pour le déroulement du premier niveau de l'histoire proprement dite, car elle comporte plusieurs petites histoires qui s'inscrivent dans l'historicité des faits. Ainsi, sur l'histoire de base, viennent se greffer des thèmes de plusieurs ordres que suggèrent le déroulement romanesque. C'est là, à ce niveau où la fiction est presque absente, et dans cette opération particulière que la sociologie, la psychologie, voire la politologie auront leur mot à dire.

La diversité des thèmes greffés dépend dans une large mesure de l'histoire romanesque racontée. Parfois ce sont des documentaires qui viennent rapporter à l'histoire de base des informations supplémentaires, et par suite une richesse toute particulière. Et c'est par là et avec ces documentaires que l'histoire évite dans son développement linéaire la platitude et l'ordinaire.

Chaque thème, peut être développé séparément en dehors de l'histoire qu'on est en train de narrer. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un développement parallèle à première vue mais qui croise l'événement initial dans certains endroits. De cette manière, l'histoire première est abandonnée pour un moment afin de développer directement le thème. On ne peut pas parler ici de digression parce que ces thèmes que je développe séparément viennent soutenir la structure romanesque initiale.

Dans *la Dernière des Croisés* par exemple, j'abandonne l'histoire de la petite bonne qui travaille pour les bourgeois de la ville. J'attaque d'abord un thème géopolitique (la région d'où elle

venait et qui a une situation toute particulière: elle est perdue entre deux Etats et non reconnue par aucun) de même que la question des Croisés (impliqués dès le titre) venus dans cette région du pays et qui ont laissé derrière eux une progéniture prolifique, dont la famille de mon héroïne. Viennent s'ajouter aussi les thèmes de l'appartenance: (les habitants n'ont aucun justificatif qui prouve leur appartenance à cette terre où ils sont nés), de la dénivellation sociale, de la morale bourgeoise, etc. ....C'est ainsi que, parallèlement à l'histoire d'amour qui va avoir lieu, des faits réels se développent sans donner l'impression qu'il s'agit d'une séquence digressive par rapport à l'histoire romanesque. L'héroïne elle-même prend sa source dans une fille bien réelle dont le prénom est changé. L'espace d'une petite page et de quelques instants de lecture pour chaque thème, je reviens à l'histoire initiale.

Dans *la Mallette*, à l'histoire d'amour étrange du célèbre avocat, se rattachent des thèmes de divers ordres et qui constituent autant de réalités relatives à la région: la loi concernant la tutelle et la garde de l'enfant, la répudiation, la loi de l'héritage. Il y a aussi la loi des loyers après la guerre et la valeur monétaire, les erreurs fatales que commettent certains médecins et qui restent... intouchables, le confessionnalisme politique et ses paradoxes, etc. ...Autant de thèmes greffés sur l'histoire initiale lui conférant son aspect vraisemblable.

Dans *la femme de mon mari*, l'histoire qui s'étend sur 250 pages à peu près et une dizaine de mois, est abandonnée provisoirement au profit de quelques thèmes situés historiquement et socioculturellement. Sont abordés la révolution de 1958 (elle sert de fond historique à l'histoire) et ses différentes étapes; puis un fait technologique: le train dont les rails traversaient la ville de Jbeil et qui faisaient quelques victimes chaque semaine; puis la maison de passe de Boufrédo à Elmina en tant que fait socio-culturel, la voyance et la médiation etc....

J'appellerai ces thèmes des “prétextes” pour corroborer l'histoire romanesque et lui apporter quelques faits authentiques d'ordre social, culturel ou politique.

L'histoire elle-même peut être pour l'écrivain, un prétexte narratif à exprimer une autre réalité que celle qu'elle exprime apparemment.



Dans *les portes de la nuit*, je déplace mon héroïne entre trois pays arabes différents. Ce déplacement est un prétexte: ceci pour que soit examinée séparément et parallèlement la condition socio-culturelle de la femme dans chacun de ces pays. Pour que soit dénoncée la réalité qui pèse sur le cœur de l'écrivain. Car il faut dire qu'à travers une histoire d'amour, donc une réalité intérieure, l'écrivain peut aborder plusieurs autres réalités, extérieures celles-ci et qu'il confond avec la première. Le thème devient ainsi une sorte d'interrogation existentielle. C'est important pour que le roman soit ressenti comme roman.

C'est une façon d'imbriquer l'histoire dans la fiction et vice versa. L'histoire romanesque (la fiction) s'appuie sur des faits historiques réels. Il y a en permanence un glissement de l'écriture historique à l'écriture romanesque. C'est donc aussi bien les mécanismes psychologiques extérieurs que ceux intérieurs qui fonctionnent le long de la chaîne événementielle et qui régissent les situations intimes. La part entre fiction et réalité devient ainsi ambiguë. L'important est de donner à lire une œuvre où tout se mêle, intrigues, personnages et historicité; d'imposer à une histoire (imaginaire ou non) un cadre réel ayant pour fonction de rendre le récit vraisemblable. Il vaut mieux que le lecteur ne sache pas ce qui est inventé ou fondé sur des faits réels.

Il en va de même pour l'univers diégétique. Dans cet univers, il existe des personnages réels et des personnages inventés, des événements réels et des événements inventés. Je peux dire ici que chaque histoire narrée doit beaucoup à certains événements de ma vie, à certaines expériences personnelles.

### **L'Ellipse narrative en tant que technique**

Saisir la complexité de l'existence pour l'analyser, exige souvent une technique de l'ellipse, de la condensation et de la suppression des éléments ou des séquences inutiles. Décrire un milieu, présenter un personnage, exposer une situation historique, introduire l'action, etc., ce sont des changements de décor qui exigent de nouvelles mesures: descriptions, expositions, explications.

Ceci doit se faire dans des limites anthropologiques qu'il ne faut pas dépasser, si on veut éviter de retomber dans le piège de la langueur et de la longueur. Car, rapporter des épisodes inutiles concernant les personnages ou les choses risquent de lasser le lecteur mais aussi de rendre le roman informe.

Il y a donc dans un roman, des thèmes à traiter d'une façon elliptique. L'art de l'ellipse me paraît parfois une nécessité. Elle exige d'aller directement au cœur des choses avec toujours cette volonté de dépouillement et d'épuration, débarrassant ainsi le roman du verbalisme romanesque. En le faisant, on invite indirectement le lecteur à entrer en jeu et à faire ce travail de re-construction et de rétablissement dans le domaine de l'imaginaire. C'est à lui de rechercher les séquences elliptiques.

### **Les personnages et le cadre spatio-temporel**

Presque tous les personnages de mes romans ont existé réellement et existent encore. Puisqu'il s'agit dans chaque roman d'une expérience vécue, par moi-même, ou par une tierce personne dont je suis témoin. Je les présente tels que je les ai connus ou presque. Et c'est là qu'intervient une part de fiction, non pour changer complètement leur réalité mais pour l'embellir, l'exagérer ou même l'enlaidir suivant le but romanesque. Je tiens certes, à changer les noms, les portraits, les traits physiques, pour ne pas froisser les uns, décevoir les autres, et pour faire roman. Dans *la Mallette*, je justifie ce comportement en racontant l'anecdote suivante: "On a vu une fois un épicier permuter faussement les étiquettes de ses bocaux en mettant la mention "Sel" sur le bocal du sucre et la mention "Sucre" sur le bocal du sel. Lorsqu'on lui a demandé la raison de cette tricherie, il répond: "C'est pour dérouter les fourmis". Chez moi, c'est à peu près la même démarche que mon épicier, pour dérouter.

Mais parfois cette opération de camouflage et de tricherie n'est pas toujours réussie. Il y en a qui se reconnaissent dans l'histoire. Dans *la Mallette*, où il s'agit d'une expérience personnelle réellement vécue, le témoin en était une amie que je décris dans l'histoire comme suit: "...agréable sans

être vraiment jolie...". C'était le seul trait physique, indéfinissable à vrai dire que je lui prêtai. Le lendemain de la signature de l'ouvrage, sa fille m'appelle et sur un ton plaisantin me dit: "C'est comme ça que tu vois ma mère et que tu la décris: pas jolie? - mais elle est agréable... lui dis-je, c'est plus important!". Sans en être vraiment offusquée, heureusement, elle a pu reconnaître sa mère dans mon personnage Biba! (c'est parfois risqué).

J'aimerais noter ici que certains préfèrent le roman polyphonique où tous les personnages sont des héros, je ne partage pas cette opinion. Ma préférence est portée sur le roman à un ou deux personnages principaux avec quelques autres secondaires, nécessaires certes au déroulement de l'histoire. J'essaie de ne pas en créer beaucoup pour ne pas alourdir l'aventure, ou lasser le lecteur.

#### *Passons au cadre:*

Je ne suis pas de ceux qui se fient uniquement à l'imaginaire pour écrire un roman. Ma source d'inspiration est la réalité même, l'existence et ses avatars qui m'entourent. Et je crois qu'il y a tellement de choses qui se présentent concrètement à mon intellect à admirer, à contempler, à décrire et à dénoncer. Je suppose que je n'écris pas un roman. Je décris une réalité. Les événements racontés sont réels. Les personnages (au moins pour la plupart) ont bel et bien existé et assument souvent leur destin suivant la conception hindouiste de la Karma, où la prédestination n'est pas loin de notre civilisation.

Les sources sont multiples et amples et le cadre spatio-temporel où se meuvent mes personnages est ma région, mon pays, ma ville, ma société et mon Histoire. C'est un cadre que je possède pleinement. Que j'aime pleinement. Géographiquement et historiquement, Tripoli est au centre. Ses souks, ses ruelles, ses places, autant de lieux authentiques. Je raconte ses problèmes, ses complexes et ses peines; son monde un peu particulier. Je transmets à mon lecteur éventuel un cadre spécial, l'ambiance socio-culturelle et ses particularités dans cette région. Et je crois que l'écrivain qui vit ces particularités peut réussir à les communiquer simplement. la romancière en moi les dévoile, comme des secrets.

Tripoli, le Liban, ou autres villes: c'est-à-dire quelque chose de régional mais qui se transforme et se modifie vers la fin pour devenir une réalité universelle dépassant ainsi la frontière. Car au centre, est l'analyse de l'âme, analyser l'âme est quelque chose d'universel.

#### *Dans ce cadre, j'installe donc mes personnages:*

- \* Une petite fille de neuf ans arrachée à sa région, à sa famille, parce qu'elle est par prédestination (c'est la karma) vouée dès sa naissance à la servitude;
- \* Un vieux professeur de philosophie, qui enseigne la sagesse et la morale tombe amoureux fou d'une de ses jeunes étudiantes qui peut passer pour sa fille;
- \* Un avocat notable devient, sous l'effet d'un grand amour, un schizophrène qui fait des caprices et des incartades dignes d'un adolescent;
- \* Une femme éclairée et oniromancienne mais qui s'abandonne fatalement à son destin;
- \* Une jeune femme qui souffre de la stupidité de l'innocence et de l'inexpérience face à une rivale devant laquelle elle se sent diminuée, etc...

Voici des histoires romanesques où vient se faire l'opération de greffage de thèmes divers et où s'accomplissent les actions des personnages.

Ces personnages accomplissent des actes. L'acte est un élément narratif très important. Il permet de définir et de comprendre le comportement humain. Ce que l'homme fait (ou ne fait pas) met en lumière sa moralité, son behaviorisme. Quelques procédés narratifs aident à leur élaboration comme l'introspection et le monologue intérieur. Ces procédés permettent d'analyser les motivations des personnages. Dans chaque personnage, il y a certes une part de moi-même et vice versa. En moi, je porte les germes de chaque âme en mouvance dans l'histoire écrite.

Je peux dire, à ce propos, que l'écriture des histoires est devenue pour moi quelque chose d'obsessionnelle. Lorsque je commence un roman, ça me remplit de joie (plus que la poésie) de savoir que je vais vivre un an ou plus avec les mêmes personnages. Des personnages que je connais, qui m'attendent le soir quand je rentre, que je quitte à regret quand je sors et auxquels je pense et réfléchis.

chis à tout moment. Des personnages qui projettent mes idées, les traduisent, les vulgarisent. L'écrivain fait à vrai dire un travail de paranoïa. Flaubert dit que le romancier est celui qui veut disparaître derrière son œuvre. Je dis plus en ajoutant que cette œuvre peut être considérée comme un simple appendice de ses gestes, de ses déclarations, de ses prises de position et comme son porte-parole.

Ici, une remarque s'impose: Plusieurs de mes romans ont comme mode de narration la première personne. Ceci ne veut pas dire que c'est autobiographique. le romancier peut se mettre dans la peau de n'importe quel personnage. Comme par exemple dans "*la Dernière des Croisés*" qui commence par une narration à la première personne du pluriel "nous avançons tous les trois" et continue à la première personne du singulier "j'avais neuf ans à tout casser ou au moins, c'est ce qu'estimait ma grand-mère". Mais ceci ne fait pas de ce roman un récit autobiographique. Car celle qui dit "je", c'est-à-dire la narratrice, est différente de l'auteur(e). Celle-ci est extradiégétique, car elle se trouve en dehors de la diégèse, de l'histoire qu'elle raconte, qui n'est pas sienne. Le romancier prête ainsi à son personnage des actions et des réactions qui ne sont pas parfaitement siens. Il endosse sa personnalité, arbore son caractère. Pendant le temps de l'écriture, il s'identifie à lui si fortement qu'il devient lui, mais tout en restant extradiégétique. Se mettre dans la peau de son héros est une opération narrativement très importante pour la réussite de la diégèse.

Dans "*Chagrin d'amour*", la nouvelle commence ainsi: "j'étais malheureux ce soir-là, profondément malheureux en la regardant s'habiller prête à sortir". Lorsque, pour le préfacier, le feu Président Charles Hélou lit la première page du livre, qui commence ainsi, dit en toute assurance, essayant de dévoiler l'identité du héros narrateur, celui qui dit "je": "ça doit être le mari". Et lorsqu'il a vu que ce n'était pas la bonne réponse, il ajoute: "ça doit être l'amant"; puis "ça doit être l'enfant", etc... Mais, en arrivant à la quatrième page, (ici, c'est la technique de la mise en attente du lecteur)

il lit quelques indices concernant le narrateur tels que "collier, laisse, griffes, pattes", et il s'écrie: "mais c'est un chien! Votre narrateur est donc un chien?"

En effet, mon narrateur dans *Chagrin d'amour* est un petit caniche blanc qui plaide sur l'absence et la séparation. Je me suis mise dans sa peau, m'identifiant à lui en en faisant l'analyse psychologique. Et c'est là une autre tâche du romancier: se prêter à tous les rôles.

On peut comprendre dès lors, l'origine, mais aussi la raison d'être de la diversité des tons qui marquent certains romans et que l'auteur prête à chaque situation lyrique, comique, tragique, polémique, etc. ...Chaque ton correspond à un état d'âme au moment de l'élaboration du livre.

Dans un entretien avec des étudiants du Lycée Rassi, un élève m'a posé la question suivante (très intelligente à mon avis). "Quel est votre livre préféré?". Ma réponse était comme suit: "Tu poseras cette même question ce soir à ta maman: "parmi tes enfants, quel est ton préféré?" et sa réponse va être la bonne. (Mais il était un fils unique!)

Le travail de l'écrivain obéit donc au principe de la procréation. Il n'y a pas de privilège pour l'une ou l'autre de ses créations. Chacune correspond à un état d'esprit particulier au moment de l'écriture. Il les aime toutes inéluctablement; il n'a pas le choix.

Pour finir, j'aimerais parler du genre littéraire qui m'intéresse à présent. J'avoue que c'est le roman psychologique qui m'attire: m'introduire profondément dans l'intimité de mes personnages, analyser leurs sentiments, leurs sensations, leurs passions, leurs caprices et leurs chagrins. Dans mon dernier roman *la Femme de mon mari*, je me suis penchée, plus que dans les précédents, sur l'histoire du couple. Cette histoire quelconque et exceptionnelle, mince et gigantesque, puissante et fragile: celle de l'homme et de la femme, celle du couple.

Il n'y a pas de plus grande histoire."

## “LECTURE D’UNE FEMME” de Salah Stétié

Choisir les voies d’Anubis pour lire, c’est passer de l’immédiat à l’essentiel, c’est être “l’homme de l’éveil”. Pour traverser le labyrinthe de la lecture et introduire dans la vue ce retournement qu’est l’extase, le lecteur-narrateur s’exile, entreprend un voyage au pays des morts, il s’éloigne pour mieux s’approcher, il s’absente pour mieux exister, il choisit la mort pour se sentir plus vivant, il ferme les yeux pour mieux voir, il est alors le “parti resté”, “moi mort particulier” p. 83, il se voit le seul capable de lire la femme, de dévoiler Méléna, sa femme, de l’exposer dans toute sa vérité “fleur et bête”, spiritualité et sensualité, âme, cœur et corps, il est le quêteur de sa femme, de soi, du monde, de la réalité suprême.

Mais la lecture exige la présence d’un texte où un voyage sera entrepris et dont le chemin suivra les lignes de ce texte, ainsi se dresse devant nous le premier visage de la femme, celui de la femme – texte – écriture. Ce visage s’ouvre à d’autres et nous voyons la femme – corps – désir – amour, la femme – eau – feu – air et la femme lumière – obscurité.

### 1- La femme – texte – écriture:

Pour mieux lire la femme, le poète la crée à travers les mots et les lignes, il en fait un texte écrit, visuel, auditif et même tactile; elle devient un verset retentissant dans l’univers, elle devient le grain de sable, la fleur, l’animal, le soleil, l’univers entier, elle est les signes annonçant le secret et la lecture serait de dévoiler ce secret et c’est au poète d’accomplir cette tâche de remonter le fleuve qui maintient toujours “une relation inépuisable avec sa source”<sup>(1)</sup>.

Je ne suis qu’une femme d’écriture blonde et brune” (p. 66), identification femme – écriture, le corps du texte est une femme qui attend d’être lue, elle est la thèbe poétique que le poète construit par ses soins et la nourrit par sa sève – amour afin d’être habitable et capable de répondre aux interrogations qui tourmentent l’esprit de l’homme dès le début du chemin.

Voulant lire la femme, Stétié se trouve devant la lecture de soi, de l’être et de l’univers. Femme –

Haïku, femme – essence, la femme de Stétié est impalpable, inaccessible, existante, inexistante? elle est l’existence qui grandit dans son mutisme devant l’abondance des questions et la prolifération des tentatives. Elle est la véritable clé de voûte de l’univers stétien, elle est sphinx et Joconde, sa figure est énigme, “... si je continue à déshabiller Monalisa l’air se raréfie autour d’elle. Elle cesse de s’appartenir; elle cesse de m’appartenir”. Malgré l’effort que le poète fait pour l’identifier et la désigner, passant du corps physique au corps verbal (p. 40) où “il y a cette forme comme abstraite et ces lignes, couleurs, ombres portées qui la définissent et qui disent du peintre le style” (p. 41), réussit-il à capter un trait, une lumière? “l’azur est à Zeus, et à lui seul” (p. 24) et l’on voit l’homme errer, planer, toujours recommencer sans que le bout du fil soit touchable. Le roman poétique suit une ligne circulaire, la lecture commence au moment où l’on croit qu’elle se termine. Quête interminable, lecture continue, la double question de Stétié “Qui suis-je? Où suis-je?” retentit avec la quadruple question de Voltaire dans le ciel de l’écriture poétique<sup>(2)</sup>.

Le poète cherche à se libérer de la pluralité des interrogations, la femme sera alors un refuge, un asile, une identité, le poète y trouve son unité personnelle, les deux prénoms par lesquels il la nomme (Madeleine Musique, Monalisa...) ne sont que pour désigner l’enchevêtrement entre le conscient et l’inconscient, entre la mort et la vie précédant la naissance et l’enfantement d’un poème, entre la lecture et l’écriture.

### 2- La femme – corps – désir – amour:

Méléna est la femme corps – désir – péché, des mots tels que: “désir, cuisses, jambes, ...” abondent désignant la jouissance érotique effectuée par les yeux, une veuve ayant un amoureux, elle est infidèle et innocente, amoureuse et insensible à l’amour, à peine son mari est-il mort, “elle est allée chez son ami, à lui, Basile, le convoiter, s’exhiber devant lui, le provoquer et le violer en quelque sorte, inversement des rôles? revanche contre le pouvoir viril et double dépassement de l’image

masculine, celle du vivant et du mort<sup>(3)</sup>? ou femme objet qui se laisse gratuitement possédée? masculinité d'Hélène et prédominance chez elle de l'animus? ou féminité du narrateur et règne de l'anima chez lui? un couple qui échange des rôles?

“Hélène belle” (p.11), belle, amoureuse, chez lui les notions morales de bien et de mal n'existent pas, elle aime jouir de l'amour en paix, loin des contraintes de l'époux, son mode de vie est l'abandon au plaisir pur, elle est l'Hélène de Troie, incarnant l'amour édénique innocent qui ignore les notions morales ou religieuses, privée de sentiment et de volonté, aimantée vers les hommes, indifférente à l'amour, pourtant elle incarne l'amour édénique, elle est un miroir du destin, “entre ces deux prénoms de la création furent jetés les dèd d'un destin” (p.47).

Et maintenant qu'elle est libre... tant est violent son désir. Hélène est arrivée devant le vrai fleuve dont elle a lu quelque part qu'il a le cours majestueux” (p. 25), un désir lié à la nudité dont un registre se forme dans lequel se concrétisent le plaisir, le désir et l'ambiguïté de la nudité, il renvoie au moment de la création première où la femme s'exhibe devant les forces naturelles qui l'entourent, c'est la femme d'avant la chute du monde originel, délavée des traces du péché, elle illumine de sa beauté le paradis de la vie d'avant la vie, née à l'aube de la vie primitive, elle joue le rôle de la médiatrice entre l'être faible et l'être suprême.

Cette médiatrice est imbibée d'amour, l'enfant pour elle constitue une sorte de rêve, d'espérance, un bien ombilical, relation inexistante mais fortement ressentie, vécue, identité d'appartenance au monde, fruit d'un amour à la fois spirituel et charnel, noble et infidèle “dans une matinée profonde et joyeuse” après la mort de son mari l'écrivain-narrateur, l'entente est à son comble “c'est une journée à la jointure de l'été, remplie des sanglots de fontaines, tumultueuse de vastes coquilles tendues à des soifs angéliques...” (p.23), une fraîcheur intime, mêlée à la fraîcheur d'une eau féconde, hante l'imagination de Stétié, d'ailleurs les coquilles symbolisent l'amour conjugal prometteur du fruit mais non dans le jardin du poète écrivain, privé d'enfants, il se sent tellement attaché aux enfants, “comme on se sent d'une terre, d'un pays, je me sentais d'enfance, ce cordon ombilical dont la rupture m'aurait été fatale” (p. 35); les enfants pourraient être à l'origine de la création poétique chez Stétié, stérilité au niveau familial, le poète la guérit par une compensation au niveau de l'écriture poétique où chaque poème est un nouveau-né

qui mérite d'être salué, “enfants, mes secrets compagnons” (p. 35), une angoisse ardente sous-tend les lignes où palpitent entre les mots les ailes joyeuses d'un enfant, “des enfants encore retenus s'apprentent à se disperser dans la maison avec des cris” (p. 13).

Pour Stétié l'enfance et l'amour font le sourire d'une vie où règne l'errance et l'égarement, “cet enfant de tous mes forces je le voulais, il me semblait qu'il m'était dû” (p. 35).

Certes non, Hélène, malgré toutes les manifestations de l'infidélité est plus fidèle que jamais, innocente est-elle, elle s'offre gratuitement à l'aventure créatrice afin de se venger de l'homme qu'elle croyait avoir une “préférée”, désir triangulaire visant à révéler l'amour, l'un pour l'autre, d'Hélène et de son mari “mort”. Dans la méditation double ou réciproque dit René Gérard “on ne désire pas tant l'objet que lorsqu'on redoute de le voir possédé par autrui”. La métamorphose valorisante de l'objet désiré ou sa cristallisation est le fruit de la concurrence des deux rivaux, “maintenant qu'un des angles du triangle s'est dissous dans la substance obscur, il faut, me paraît-il, que toi et moi nous mêlions nos angles” (p. 29) mais vite l'angle dissous réagit, accusant le rival de pâleur et d'impuissance, “celui-ci est toujours pâle et impuissant et ses mains tremblent..., l'heure crépusculaire arrive, oui marrions-nous enfin” (p. 31), “... qu'il soit enfin entre nous résolution du long procès, ce corps verbal...” (p. 31). Inversion des rôles, le poète père stérile est devenu la mère féconde de l'enfant-poème.

À la fin du roman, à peine la nuit a refroidi ses lampes, Méléna se demande si pure fut-elle, “pureté. Ce mot reviendra au détours des routes, à l'embranchement des sentiers, pure? fus-je? et quand? près des fontaines.” (p. 85). Et là encore une fois une affirmation de la pureté qui troublait son âme.

### 3- Femme – eau – feu – air:

Hélène la beauté, le désir et l'amour, elle est encore la femme eau – feu – air, “la regarder dans les yeux, c'était le lac de Trasimène à midi” (p. 12), cohabitation du feu comme archétype du schème de l'amour et de l'élément aquatique “l'eau” comme archétype du schème de la purification, cette cohabitation suggère et évoque le thème de la création première, la genèse de la création du monde, c'est que les eaux président toute création, ainsi la femme se trouve liée au recommencement et à la fin des événements cosmiques. Par sa puissance fluviale elle éteint le feu et se revêt d'un

mystère et d'une résistance difficile à affronter: "pleine de résistance sous la fausse candeur des courbes" (p. 11).

"Fausse Candeur", "Lac de Trasimène", la femme est donc piège et menace, en comparant les yeux de la belle Hélène au lac du Trasimène, Stétié n'y voit-il pas en quelque sorte la méditerranée noire, témoin de tant de guerres?

Cette eau fait encore apparaître des éléments mythologiques, Narcisse, les Champs-Élysées... elle suggère aussi la transformation, la mutation même du voyageur qui se regarde dans les eaux du lac. Gaston Bachelard a attiré notre attention sur cet élément de narcissisme, le lac miroir du paysage est aussi miroir de l'écrivain-poète, du voyageur "parti", d'où les yeux d'Hélène sont devenus un miroir reflétant l'âme du lecteur plutôt que l'âme de la femme lue, "ses yeux pourtant je les vois grands ouverts dans ma mémoire d'homme" (p. 52). Homme qui craint la femme tel un lac appréhendé par les hommes, une eau qui dort mais qui peut se réveiller.

Feu et eau la femme peut contenir aussi l'air, le lac est objet aérien, comparé par Thomas de Quincy aux cerfs-volants, il nous rappelle d'Icare qui s'étant trop rapproché du soleil finit par tomber dans l'eau de mer.

Feu, eau, air, la femme est à l'image d'un univers vierge, "Hélène l'originelle: Robinson d'une île déserte" (p. 76), elle s'identifie à ce monde antique pur, paru à l'aube de la création, ce monde existe dans l'œuvre à travers une constellation d'images qui nous permettent de dire que la "lecture d'une femme" a conduit le "lecteur" au monde d'avant la chute d'Adam et d'Eve, "fleuve au cours majestueux, jardin, arbre, portes antiques, un banc de pierre, la basilique, pierre sacrée, archanges..." (p. 25, 26), le narrateur-lecteur se plaît à évoquer ce monde de sérénité et de paix ressenties à la lumière de la vérité suprême.

#### 4- Femme – lumière – obscurité

Hélène est non parfaite et parfaite, opaque et transparente, "elle fut d'abord ce puissant corps opaque et tout à la fois transparent, qui m'interdi-

sait le monde et l'empêchait de revenir et qui m'ouvrait sur le monde à deux battants, porte éclatée, la seule issue possible" (p. 54). La femme est la pierre angulaire de ce monde, objet de lecture, elle est aussi la clé de la lecture, l'interrogation et la réponse, l'obscurité et la lumière, "... de la débarrasser un peu de ces myriades d'imperfection dont une femme garde en elle, si épanouie soit-elle et si d'ordinaire riieuse, le noir secret..." (p. 12). C'est cette imperfection qui lui donne toute sa valeur, c'est la partie obscure s'obstinant à l'exploration qui donne à la femme sa puissance et sa faiblesse à la fois.

L'image d'Hélène n'est pas tout à fait claire pour le lecteur, "moi qui ne suis qu'une bergère nocturne..." (p. 26), la femme se substitue à la nuit, substance de temps et de vie comme le remarque G. Durand, substance automne pour Bachelard qui écrit "la nuit est de la nuit", substance autonome ou matière nocturne, la nuit pour Stétié est la substance de la poésie "la nuit fut à l'origine du poème", de nouveau la femme renvoie à la poésie, à l'écriture, à la lumière.

Et l'on tourne avec le lecteur "mort, resté, parti" dans un cercle tendre d'une femme têtue, lecture difficile même impossible, angles aigus et lignes brisées y sont absents, musique rouge charmant d'oreille de ses ailes embaumées, lecture d'une lecture et le mystère reste très loin oscillant dans une profondeur très haute, lampe assombrissant les yeux.

Pour terminer l'on peut dire que quoiqu'habile soit le plongeur, il ne peut pas extraire toute la richesse de la mer stétienne, l'Émeraude s'obstine à la découverte, elle garde pour toujours son secret. À l'instar de ce monde difficile à être sondé, le monde de Stétié échappe à l'exploration, à chaque lecture une nouvelle richesse et un nouveau plongeur, l'Héraclite que fut Stétié est aussi le cas du lecteur, "jamais, nul homme ne peut plonger deux fois dans le même fleuve car la seconde fois ce n'est plus le même homme et ce n'est plus le même fleuve."

**Ghada EL SAMROUT**

*E.O.S. Al Haddâdin/jeunes filles. Tripoli*

- 1- Salah Stétié, *Ur en poésie*, Paris stock, p.9.
- 2- Voltaire: "Qui suis-je? où suis-je né? où vais-je? et d'où suis-je tiré?"
- 3- Samad Misbah, *L'illisibilité du monde dans Lecture d'une femme de Salah Stétié*.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Gaston Bachelard, *la poétique de la rêverie*, P.U.F, 1984.
- Misbah Samad, *L'illisibilité du monde dans Lecture d'une femme de Salah Stétié*.
- Salah Stétié, *Lecture d'une femme*, Fata Morgana, 1988.
- Aporée, Salah Stétié et la Méditerranée noire, Juin 1990.

## LA CHARTE DU CITOYEN

*Nous saluons l'initiative du Bureau du Ministre d'Etat pour la Réforme Administrative, approuvée par le conseil des ministres le 5/11/2001: la publication de la charte du citoyen, dans le but d'améliorer la relation de l'Etat avec les citoyens.*

*Nous reproduisons ici le texte des principaux thèmes de cette charte, en souhaitant que ce texte soit vécu comme principe d'action et de conviction.*



La charte du citoyen se propose souvent de réaliser les objectifs fondamentaux suivants:

- Favoriser l'orientation démocratique de l'administration et faire respecter l'ordre et la loi.
- Appliquer le principe de la transparence et la responsabilité de l'Administration publique vis-à-vis du citoyen.
- Protéger le citoyen contre les abus du pouvoir de l'Administration.
- Consolider les rapports entre l'Etat et le citoyen et rétablir la confiance du citoyen dans l'Etat.

La charte du citoyen comporte les thèmes suivants:

- Les formalités: facilité et rapidité.
- L'éthique de la fonction publique.
- L'éthique de la citoyenneté.
- Le droit à l'information: transparence et lutte contre la corruption.
- Responsabilisation, participation et pénalisation.

### PREMIÈREMENT:

#### Les formalités: Simplicité et Rapidité

Les citoyens ont droit à ce qui suit:

1. Des fonctionnaires compétents, qualifiés, expérimentés, honnêtes, indépendants vis-à-vis de

tout clientélisme, qui s'occupent des affaires publiques.

2. Etre au courant de toutes les phases et processus relatifs aux formalités administratives qui les concernent, surtout celles qui se rapportent aux services quotidiens et ce, par divers moyens: publications (Guide du citoyen), affiches, manifestes, téléphone automatique, réseau électronique, bureau et renseignements spécialisés dans les administrations publiques.
3. Etre au courant de toutes les phrases de formalités administratives et les frais, surtout pour les citoyens illettrés ou ignorant leurs droits fondamentaux ou vivant dans de mauvaises conditions économiques et sociales, afin de leur permettre l'accès à leurs droits fondamentaux, par le biais de l'information administrative et grâce à un service administratif compatible avec leurs conditions critiques.
4. Un bulletin administratif, de diverses formes aidant le citoyen à connaître le mécanisme du travail des administrations publiques sur le double plan national et local afin d'empêcher la corruption et la subordination...

... Il incombe à l'administration de:

9. Motiver par écrit les décisions administratives individuelles, sauf dans les cas relatifs à la défense nationale, la politique étrangère, le cours des procédures judiciaires, devant les tribunaux

---

## INFORMATIONS

## INFORMATIONS

---

- au secret de la vie privée et autres cas prévus par les lois et les textes en vigueur.
10. Connaître facilement les lois et les textes réglementaires en vigueur. Il appartient aux administrations de rassembler les textes législatifs en vigueur et les classer selon leurs sujets dans des recueils à la portée des citoyens.
  11. Combattre la bureaucratie et la routine administrative en simplifiant les formalités, rationalisant les dépenses, réduisant le nombre de modèles, des documents, des pièces et des avis requis pour achever les formalités et fixer les délais nécessaires à l'accomplissement des formalités et étendre l'usage du réseau d'informatique électronique afin de faciliter aux citoyens l'achèvement rapide de leurs formalités.
  12. Créer des bureaux d'accueil dans les administrations, les établissements publics et les municipalités, selon le besoin, afin de fournir aux citoyens les renseignements nécessaires et rattacher ces bureaux à des réseaux d'informatique pour permettre aux citoyens de s'informer au sujet des procédures administratives, et ce, dans n'importe quel bureau de réception.
  13. Prolonger les horaires de travail dans les ministères et les administrations publiques confrontées à une forte pression de la part des citoyens de sorte que le travail puisse s'étendre jusqu'à l'après-midi durant deux jours ou davantage par semaine.
  14. Permettre à tous les citoyens de recourir à la justice et d'abrèger les délais de décision dans les procès.

---

## DEUXIÈMEMENT:

## L'éthique de la fonction publique

---

Le fonctionnaire doit:

15. Tenir exclusivement compte, dans son travail, de l'intérêt public et appliquer les lois et règlements en vigueur sans y contrevenir ni passer outre.
16. Faire prévaloir le service des citoyens et non ses propres intérêts et ses relations personnelles

avec rapidité, précision et honnêteté dans les limites de sa fonction.

17. Accomplir les formalités des citoyens.
18. Traiter avec les citoyens, conformément aux lois et règlements, avec politesse, compétence et respect de leurs droits et de leurs dignité.
19. Veiller sur l'égalité et l'objectivité en traitant avec les citoyens sans parti pris, ni discrimination de race, de religion, de sexe, de croyance ou d'appartenance politique.
20. Indiquer au citoyen contribuable dont il traite le dossier ce qui suit: son propre nom complet, sa fonction, son téléphone et adresse au bureau de travail afin qu'il puisse le contacter au besoin.

---

## TROISIÈMEMENT:

## L'éthique de la citoyenneté

---

Le citoyen doit:

21. Traiter avec politesse et respect avec les fonctionnaires parce qu'il rendent un service public, d'intérêt général national, exigeant un haut degré de responsabilité.
22. Ne pas user d'une influence ou d'une pression sur les fonctionnaires afin de les pousser à déroger aux lois et règlements, ni les corrompre, ni faire de fausses déclarations ni présenter des documents falsifiés ni rançonner le fonctionnaire.
23. Il appartient au citoyen de dénoncer toute contravention, filouterie, tricherie, ou corruption afin d'éviter de participer à la détérioration de l'administration publique et la dilapidation de fonds publics.
24. Payer tous les impôts et taxes conformément aux lois et règlements. Fournir tous les documents et pièces relatifs à ces formalités. Faciliter le travail des fonctionnaires qui s'acquittent de leurs devoirs et respecter les lois et règlements de l'administration publique ainsi que les délais fixés pour la présentation des demandes ou des déclarations et le paiement des taxes dues.



25. Participer à l'allégement des charges financières aux administrations publiques en sauvegardant la propriété publique et les fonds publics, par l'usage convenable des établissements publics, respecter les règles de la sécurité publique, l'environnement, et la santé publique. Participer aux efforts des institutions de la société civile, des sociétés locales et des moyens d'information pour empêcher l'empiètement sur les propriétés publiques.

---

**QUATRIÈMEMENT:  
Le droit à l'information:  
transparence et lutte  
contre la corruption**

---

Les citoyens ont droit à ce qui suit:

26. A la transparence dans tout ce qui a trait aux dépenses publiques, par l'application des textes relatifs à la transparence et par la déclaration à travers les divers moyens d'information, des modes d'affectation des dépenses.
27. A obtenir auprès de l'administration compétente des informations à caractère public conformément aux lois et règlements en vigueur qui ne revêtent pas légalement un caractère secret. Toute personne physique ou morale a le droit de reproduire et de diffuser entièrement ou partiellement ces documents pourvu qu'ils ne portent pas atteinte aux droits et libertés d'autrui.
28. A s'informer des données fournies par les réseaux d'informatique, les commenter et les discuter. Le citoyen a le droit aussi de contester, de rectifier ou de refuser toute information le concernant sur le réseau, s'il a des raisons légitimes pour le faire. Il est interdit aux administrations et établissements publics d'inclure dans leurs déclarations électroniques des données nominatives revêtant un cachet personnel ou privé sans le consentement de l'intéressé.
29. A se renseigner sur le budget des administrations, établissements publics et municipalités après 15 jours de sa ratification et sa publication. Seront annexés au budget le relevé de compte de la municipalité pour l'année
- passée, la liste des personnes ou institutions ayant profité des dépenses et l'inventaire des biens. Ces informations paraîtront dans un bulletin ou sur une affiche visible sur le panneau publicitaire de l'administration concernée.
30. A s'opposer à l'imposition de tout impôt ou taxe, s'il y trouve une erreur, un endommagement ou s'il bénéficie d'une dérogation. Le citoyen est en droit de recevoir une réponse à son recours en opposition, dans les délais prescrits par loi. L'opposant reçoit toutes les convocations, les avis, les communications, les décisions et autres réponses par voies administratives et par les divers moyens techniques de communication et d'information.
- L'administration doit:
31. Annoncer les projets publics exécutés dont les frais dépassent 50 fois le salaire minimum garanti, et afficher une pancarte dans le lieu d'exécution des projets indiquant les informations et toutes les données fondamentales relatives à ces projets. Elle doit déposer les documents fondamentaux relatifs au projet au siège de l'administration intéressée afin de permettre aux citoyens d'en être informés.
32. Respecter les droits des consommateurs bénéficiaires des services publics (eau, électricité, téléphone, hôpitaux, écoles...) à se faire représenter dans des associations ou comités pour exprimer leur opinion sur la qualité des services rendus.
33. Renseigner les citoyens qui présentent une demande justifiée sur les travaux gouvernementaux par le biais des informations officielles véridiques, surtout celles des statistiques disponibles qui ne revêtent pas un caractère confidentiel, dans les limites des lois et des textes réglementaires en vigueur.
34. Fournir toutes les informations aux tribunaux concernant les justiciables, collaborer avec la justice et faciliter sa tâche.
35. Publier des rapports annuels et des bulletins d'information à propos du travail et du rendement des ministères et des administrations gouvernementales.

---

## INFORMATIONS INFORMATIONS

---

36. Garder le secret des informations privées relatives aux citoyens que le fonctionnaire recueille dans l'exercice de sa fonction et ne pas les exploiter pour des intérêts personnels.
37. Etablir un règlement pour la présentation des suggestions des fonctionnaires et des citoyens en vue d'améliorer et de faire évoluer le travail administratif dans les diverses administrations.

---

### **CINQUIÈMEMENT: Demande des comptes, coopération et pénalisation**

---

L'Administration a le devoir de:

38. Garantir au citoyen l'accès sans obstacles et dans des délais raisonnables, aux instances chargées de recueillir les plaintes et les réclamations pour les étudier. Ces instances sont tenues de fournir toutes les informations nécessaires relatives à la présentation des plaintes ainsi que le nom, l'adresse et le numéro de téléphone du fonctionnaire chargé de recueillir les plaintes et les réclamations, et de traiter le citoyen avec sérieux, impartialité et désintéressement. Il lui incombe aussi de reconnaître au citoyen le droit de recours aux députés et aux divers comités de la société civile, aux moyens d'information et en dernier lieu aux tribunaux pour défendre ses droits.
39. Répondre rapidement et avec simplicité et clarté aux questions, lettres postales ou électroniques des citoyens ainsi qu'à leurs questions par téléphone.
40. Faire des sondages d'opinion annuels et des statistiques montrant le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des citoyens quant au niveau de performance des administrations et des services rendus.
41. Reconnaître aux fonctionnaires le droit de s'exprimer sur leur expérience professionnelle et de communiquer avec la société par tous les

moyens dans le cadre des textes légaux et réglementaires en vigueur.

42. Faciliter et favoriser la participation des fonctionnaires compétents de toutes catégories aux manifestations scientifiques et aux travaux qui contribuent à resserrer les liens entre l'administration et les citoyens ainsi qu'à toutes les publications susceptibles de développer ces liens.
43. Assurer la prompte exécution des sentences de la justice administrative en faveur des citoyens.
44. Valoriser en société l'aspect positif de la fonction publique et éviter toute mesure ou poursuite judiciaire ou administrative au-delà des exigences restreintes du contrôle et de la bonne gestion de l'argent public, le but étant de sauvegarder la dignité personnelle du fonctionnaire, l'image de la fonction publique et le principe de la présomption d'innocence.
45. Etablir des traditions et des modalités pour honorer les fonctionnaires ayant servi au sein de l'administration ou étant à la retraite pour présenter la bonne réputation de la fonction publique afin qu'elle puisse se faire respecter par les citoyens et attirer les jeunes éléments compétents et honnêtes.
46. Renforcer la responsabilisation et la discipline pour raviver le principe de la responsabilité dans le travail gouvernemental.
47. Etablir le code de conduite des fonctionnaires de l'administration publique qui fixe clairement l'éthique à observer.
48. Protéger les accusateurs, citoyens, et fonctionnaires, contre les attaques et les actes de vengeance auxquels ils pourraient s'exposer pour avoir dévoilé certaines contraventions.
49. Faire participer les acteurs de la société civile aux débats sur les politiques publiques avant l'adoption finale de ces politiques.
50. Etablir un système de gratifications annuelles aux fonctionnaires qui se sont distingués par la qualité de leurs rapports avec les citoyens.

## PRIX DU JEUNE ÉCRIVAIN FRANCOPHONE

*Le 2<sup>e</sup> prix du Jeune écrivain francophone  
2001 a été attribué à la Libanaise Nadyne Khoury Aoudé pour sa  
nouvelle “L’obus siffla”, tirée de son vécu d’enfant durant la guerre du  
Liban.*

Nadyne Khoury n’était pas une petite fille modèle. Mais alors pas du tout. Elle n’est plus petite et n’est toujours pas modèle; c’est clair quand on lit les dernières lignes de *L’obus siffla*, la nouvelle qui lui a valu le 2<sup>e</sup> prix du Jeune écrivain francophone 2001. Epilogue qui ne correspond heureusement pas à la réalité et dénote un humour noir qui laisse le lecteur perplexe. C’est incontestablement une bonne fin, rapide, concise, inattendue. Découvrez-la en lisant le livre consacré aux lauréats de ce prix.

Quand l’obus siffla, Nadyne Khoury avait neuf ans. Elle en a aujourd’hui vingt-sept, est devenue Nadyne Khoury Aoudé et a postulé pour le Prix du Jeune écrivain francophone “à la limite d’âge”. “*Cela m’a pris brusquement, dit-elle, vingt ans après les événements. J’ai écrit ma nouvelle d’une traite, en trois jours, et j’ai couru l’expédier pour que le cachet de la poste atteste que j’étais encore “jeune écrivain”. Quelques jours plus tard, je ne l’étais plus, le règlement du prix fixant le plafond à vingt-sept ans*”. Les postes libanaises fonctionnent maintenant Dieu merci, et la jeune femme a été élue: 2<sup>e</sup> prix, derrière la Malgache Andonirina Rakotonarivo, 1<sup>er</sup> prix pour *L’enfant de la lune noire*. Créé en 1984, le prix du Jeune écrivain compte chaque année sept lauréats français et six francophones. La Libanaise Nadyne Khoury Aoudé est l’un de ceux-ci, à la seconde place, choisie parmi 664 candidats de 78 pays. Les nouvelles primées sont réunies dans un recueil sous le titre *Carrefour des Fuites et autres nouvelles* (Ed. Mercure de France).

*L’obus siffla* est un mélange de vrai et d’imaginaire; beaucoup de vrai, un peu d’imaginaire. Que pour les enfants du Liban, la guerre, malgré ses drames, n’ait pas été tout le temps triste, qu’elle ait parfois été cocasse, que les obus rimaient pour eux, quand tout finissait bien, avec école buissonnière, est une réalité. C’est ce dont se souvient, précisément, Nadyne Khoury dans sa nouvelle, qu’elle évoque par petites touches savoureuses, et qu’elle a voulu transmettre. “*Ah! que la guerre était jolie!*”: c’est presque cela. “*Mon enfance fut heureuse, je déteste que l’on regarde pitié les enfants de la guerre du Liban. C’est pour cela que j’ai écrit L’obus siffla*”.

Nadyne Khoury Aoudé, aujourd’hui réalisatrice de télévision et apprenti-cinéaste, veut continuer à écrire. Dans la joie de vivre.

**PALMARES du prix du Jeune écrivain**

► **FRANÇAIS**

- 1er prix** – Ilf Eddine BENCHEIKH pour *Carrefour des fuites* – 24 ans, étudiant à l’Institut des sciences politiques de Paris.
- 2<sup>e</sup>** – Isabelle FAKHRA pour *24 décembre quai à soir* – 22 ans, étudiante à l’Université Paris IV.
- 3<sup>e</sup>** – Sébastien CAGNOLI pour *Zéro* – 24 ans, ingénieur d’études.
- 4<sup>e</sup>** – Andreas GUEST pour *Lahatena* – 24 ans, élève à l’Ecole normale supérieure de Fontenay.
- 5<sup>e</sup>** – Emilie DESVAUX pour *Les Jardins de Mona* – 18 ans, élève au Lycée Pierre de Fermat de Toulouse.
- 6<sup>e</sup>** – Nicolas PATIN pour *Lettres amnésiques* – 20 ans, élève au Lycée Fénélon de Paris.
- 7<sup>e</sup>** – Nuno PIRES pour *Histoire(s)* – 18 ans, étudiant à l’Université Paris I.

► **FRANCOPHONE**

- 1<sup>er</sup> prix** – Andonirima RAKOTONARIVO pour *L’enfant de la lune noire* – 18 ans, Malgache, étudiante à l’Université catholique de Madagascar.
- 2<sup>e</sup>** – Nadyne EL KHOURY-AOUDE pour *L’obus siffla* – 28 ans, Libanaise, diplômée de l’Institut d’études scéniques, audiovisuelles et cinématographiques de Beyrouth.
- 3<sup>e</sup>** – Huong MAI pour *Une maison de rêve* – 23 ans, Vietnamiennne, interprète et traductrice.
- 4<sup>e</sup>** – Cyrille LOUA pour *Notre voisin* – 24 ans, Ivoirien, ingénieur des techniques agricoles.
- 5<sup>e</sup>** – Isabelle FLÜKIGER pour *Oublis* – 21 ans, Suisse, étudiante à l’Université de Fribourg.
- 6<sup>e</sup>** – Sarah JOST pour *Mousse* – 17 ans, Suisse, élève au Lycée du Gymnase de Burier.

**Extrait**

L’obus siffla. Je priais à cent à l’heure pour qu’il éclate le plus proche possible sans pour autant remplir notre maison de poussière. Sans compter que, bête comme le sont les obus, il risquerait de se planter dans mes jouets au lieu de pulvériser mon cartable et de faire tomber doucement, en une lente pluie harmonieuse, les cent mille millions de particules atroces qui composent mes cahiers et mes livres d’école.

Il éclata assez loin, probablement dans les jouets de quelqu’un d’autre. Le pire, c’est qu’on ne se retrouve pas seulement sans jouets, il faut ensuite aider maman à tout nettoyer. Un obus, c’est une machine à poussière. S’il éclate dans la chambre, on retrouve de la poussière jusque dans les pots de confiture bien rangés dans les placards de la cuisine.

Quand je serai grande, j’inventerai des obus qui n’éclateraient que dans les écoles.

*(Extrait de L’obus siffla, p.1)*

*Le Monde, édition Proche-Orient  
2 Novembre 2001*

## 14 CLACS AU LIBAN, EN MILIEU RURAL

Savez-vous ce qu'est un "Clac"? C'est un "Centre de lecture et d'animation culturelle". Le Liban vient d'être doté de quatorze Clacs par l'Agence intergouvernementale de la francophonie. Ce réseau vient d'être inauguré le 20 octobre 2001.

Le Clac est, par vocation, implanté en milieu rural, dans des localités de 8 000 à 20 000 habitants. L'AIF en a créé jusque-là 200 à travers le monde dans 17 pays, en Afrique essentiellement, ainsi qu'à l'île Maurice et en Haïti, auxquels viennent s'ajouter les quatorze du Liban. C'est partout un succès dans la mesure où ces mini-centres culturels désenclavent culturellement des régions déshéritées sur ce plan et finissent par devenir un lieu de rencontre et d'animation pour la population du village et de ses environs.

Au Liban, les Clacs sont disséminés du nord au sud du pays englobant la banlieue de Beyrouth, dont le déficit culturel est au moins aussi grand que celui des zones rurales. Ils sont installés à Kobeyate, Halba, Amioun, Kfarzebyane, Bickfaya, Barja, Jbaa, Bint Jbeil, Hasbaya, Haret Hreik, Jeb Janine, Mansoura, Bednayel, Sin el-Fil.

A la fois bibliothèque avec 2 500 ouvrages dont 1 400 en français et 1 100 en arabe, des journaux et des revues, et salle d'animation avec un équipement audiovisuel (TV vidéo, chaîne hi-fi) jeux pour enfants et adultes et un ordinateur, le Clac fonctionne sous forme de partenariat à trois: l'AIF, le ministère libanais de la Culture et la municipalité du village. L'AIF supporte le gros de l'effort financier et de mise en place, le ministère gère le réseau et la municipalité fournit les infrastructures, un local comprenant deux salles de 120 et 150 mètres carrés au minimum ainsi qu'un animateur rétribué et deux bénévoles. L'idée est de faire participer les habitants des lieux, qui délèguent à cet effet un comité, afin qu'ils adoptent et finalement s'approprient le Clac comme partie intégrante du village. C'est pourquoi les locaux sont toujours sur la place du village ou très proches.

Les quatorze Clacs du Liban sont conçus non comme des unités mais comme un réseau que l'AIF continue à alimenter, notamment à travers un fonds tournant et constamment renouvelé d'ouvrages, que le ministère libanais de la Culture fera ensuite passer de Clac en Clac.

Au départ l'AIF monte les bibliothèques, fournit le matériel audiovisuel et de projection, les ordinateurs, les jeux, le matériel roulant, elle forme les animateurs, bref elle livre des Clacs clés en main, ce qui représente pour les quatorze centres du Liban un investissement de 700 000 à 750 000 euros. Puis elle contribue à leur fonctionnement, continuant à assurer le renouvellement des livres, journaux et revues.

Partout, depuis quinze ans qu'ils ont commencé à exister, les Clacs ont été plébiscités par les populations des pays qui en sont déjà dotés. La formule, simple, est bien adaptée aux besoins des zones rurales libanaises qui en bénéficient à leur tour.

*Le Monde*  
*Edition Proche-Orient*

## EN BREF... EN BREF

### Publications Francophones

#### “Lettre du bureau Moyen-Orient”

L'AUF (l'agence universitaire francophone) publie un bulletin mensuel “Lettre du bureau Moyen-Orient” consacré à l'actualité francophone et comportant des études à visée éducative et culturelle. Signalons notamment celles qui traitent du dialogue des cultures face aux défis de la mondialisation. Au sommaire du numéro paru à l'occasion de l'année de la francophonie, une date est à retenir, celle du 40<sup>e</sup> anniversaire de l'AUF. Pour marquer cet événement, l'Agence a organisé deux colloques intitulés respectivement: “Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français?” et “Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question.”

#### “Espace des Lettres”

Il s'agit d'une nouvelle revue, publiée par le Service culturel de l'Ambassade de France, qui paraîtra trois fois par an et sera diffusée gratuitement sur tout le territoire libanais. L'objectif de cette revue est de mieux faire connaître l'action culturelle de l'ambassade de France dans tous ses aspects. Les activités des centres culturels français dans les principales régions libanaises “sont le moteur d'une relation franco-libanaise fondée sur la durée et qui, ignorant les modes et les aléas politiques, renforce une amitié séculaire et lui donne tout son sens et toute son actualité” d'après les propres termes de M. Philippe Lecourtier, Ambassadeur de France au Liban, qui a signé l'éditorial du premier numéro de cette revue.

#### Troisième festival des Cèdres pour la poésie

Dans le cadre de l'Année de la francophonie au Liban et du Bicentenaire de la naissance de Victor Hugo, le club culturel “l'Odysée” a organisé au mois de Février 2002, en coopération avec le ministère de la Culture, le troisième Festival des Cèdres pour la poésie. L'importance de cet événement est multiple: d'abord il a permis de réunir de grands poètes et des spécialistes de la poésie francophone. Ensuite, il a inauguré l'année de la francophonie bis en prévision du sommet d'Octobre 2002.

A cette occasion, le ministre de la Culture, M. Ghassan Salamé, a annoncé qu'en Décembre 2002, et en guise de participation à la commémoration du bicentenaire de la naissance de Victor Hugo, le ministère de la Culture organise un colloque international sur Hugo, intitulé “Regards et imaginaires croisés: “L'Orient et Victor Hugo” qui sera l'occasion de réfléchir sur les idées orientales du poète et sur l'impact qu'il a laissé dans la littérature arabe, doublé d'une exposition de peinture orientalistique et d'un cycle de cinéma qui montre les multiples versions des Misérables par le septième art, y compris par les cinéastes libanais et arabes.

#### Editeurs et auteurs libanais francophones à la Maison du Livre

La Maison du livre est un projet à multiples volets pour la diffusion du livre francophone. A l'occasion de l'inauguration de ce haut lieu culturel, une exposition sur l'édition libanaise francophone a été organisée. Les maisons d'édition libanaises et les auteurs, ayant publié en langue française ou dans les deux langues, ont ainsi eu la possibilité de participer à ce projet dont les objectifs sont les suivants.

- la mise en valeur et le développement de l'édition libanaise francophone.
- la création d'une base de données la plus exhaustive possible;
- sa diffusion locale et internationale;
- la participation à des salons internationaux.

La Maison du Livre, à la rue Monnot, est une adresse à retenir pour tous ceux qui s'intéressent aux livres francophones, en particulier les enseignants et les étudiants.

## Réflexions sur la thématique du sommet: “DIALOGUE DES CULTURES”

### De la diversité culturelle et linguistique

La vie planétaire a ouvert des espaces inouïs pour inventer de nouvelles façons de vivre ensemble. Cependant les peuples cherchent à préserver certaines de leurs traditions, de leurs diversités.

La diversité est la substance même de l'identité. Elle entretient avec la culture une relation fondatrice: la culture est diversité, distinctions, nuances...

Mais il n'y a diversité que sur fond d'unité, et la reconnaissance des différences est une affirmation de l'unité fondamentale de l'humanité.

Toutes les cultures humaines ont emprunté les unes aux autres, puisant dans cette “diversité”. C'est cette capacité d'adaptation et d'ouverture à l'expérience des autres qui a permis à la civilisation humaine de devenir ce qu'elle est.

De la même manière que la biodiversité apparaît comme indispensable à la survie des écosystèmes naturels, les “écosystèmes culturels” composés d'une mosaïque de cultures, ont aussi besoin de la diversité pour préserver le patrimoine des générations futures.

La “diversité culturelle” et linguistique nécessite la mise en valeur et la protection des cultures du monde face au danger de l'uniformisation.

Les tableaux ci-dessus donnent une idée de l'étendue du phénomène.

### Biodiversité et diversité culturelle

Pays à plus grande biodiversité

Pays où plus de 50 langues sont parlées

Afrique du Sud	
Argentine	
Australie	x
Bolivie	
Brésil	x
Chine	x
Colombie	x
Costa Rica	
Équateur	
États Unis d'Amérique	x
Inde	x
Indonésie	x
Kenya	x
Madagascar	
Malaisie	x
Mexique	x
Myanmar	x
Panama	
Papouasie - Nouvelle-Guinée	x
Pérou	x
Philippines	x
République démocratique du Congo	x
République - Unie de Tanzanie	x
Taïlande	x
Venezuela	x
Viet Nam	x
Zambie	

*Pays où l'on trouve le plus grand nombre d'espèces végétales et d'espèces de vertébrés. Plus de 50 langues sont parlées quotidiennement dans la majorité d'entre eux.*

*Source: Index et sources des indicateurs culturels” UNESCO.*

## Langues vivantes dans le monde

### Langues

Pays à plus grande biodiversité	Pays où plus de 50 langues sont parlées
Anglais	35
Arabe	27
Espagnol	22
Russe	18
Français	13
Allemand	13
Peul	10
Arménien	7
Kurde	7
Tatar	7
Turc	7
Serbo-croate	7

Pays dans lesquelles une langue véhiculaire fait partie des cinq principales langues parlées

\* Sur les 150 pays comptant plus de 1 million d'habitants.

Source: "Index des sources et des indicateurs culturels"

UNESCO

## 6700 langues à travers le monde

On compte selon les chiffres du S.I.L. (Summer Institute of Linguistics) environ 6700 langues différentes dans le monde, qui sont distribuées géographiquement de la façon suivante: Amériques 1000 langues/15%, Afrique 2011/30%, Europe 225/3%, Asie 2165/32%, Pacifique 1032/19%. Ces chiffres laissent penser. Quels sont en effet les paramètres qui permettraient d'expliquer le faible nombre de langues en Europe et aux Amériques, en comparaison de l'Asie ou de l'Afrique? La "pauvreté" linguistique de l'Europe ne peut être ramenée ni au nombre ni à la densité de sa population. La superficie des continents n'est pas non plus discriminante et seuls l'ancienneté des Etats, leurs politiques linguistiques et le taux d'urbanisation semblent pertinents. L'Europe, foyer de langues parmi lesquelles se trouvent les plus parlées au monde, n'est pas "diverse" du point de vue linguistique. Ce continent pourrait-il être considéré comme une préfiguration de l'avenir de l'Asie ou de l'Afrique, où l'urbanisation est galopante? Bien sûr, rien ne permet d'affirmer que l'Afrique se développera sur le même modèle que l'Europe, mais ce qui se passe aujourd'hui dans les grandes métropoles africaines peut le laisser supposer. Ici encore les faits jettent un sérieux doute sur l'idée de diversité, ou du moins dessinent une certaine représentation de la diversité.

Comme il ne fait guère de doute que la disparition des cultures humaines causera, à long terme, plus de tort à la planète, que la dégradation de l'environnement, il serait souhaitable de commencer par "appliquer aux cultures humaines quelques unes des solutions préconisées pour la sauvegarde de l'environnement".

Sans dialogue, les civilisations et les cultures dépérissent et sont vouées à disparaître...

Comment revendiquer son particularisme culturel et linguistique tout en s'ouvrant aux perspectives des échanges planétaires?

Il est vital de préserver la richesse de notre patrimoine dans sa diversité à l'heure où les possibilités d'enrichissement mutuel n'ont jamais été aussi grandes, mais où les risques de nivellement culturel et linguistique sont aussi plus menaçants que jamais!...

J'espère que ce dossier aidera nos éducateurs à comprendre ce thème majeur et à agir en conséquence.

M.H.J



# DÉCLARATION UNIVERSELLE SUR LA DIVERSITÉ CULTURELLE

(2000 - 2001)

*La 31<sup>e</sup> conférence générale de l'UNESCO a adopté, le 26 octobre 2001, une "déclaration universelle sur la diversité culturelle". Voici les principaux articles de cette déclaration qualifiée d' "historique", et qui doit orienter la réflexion et la pratique dans ce domaine.*

---

## A. Préambule

---

*Rappelant que* le Préambule de l'Acte constitutif de l'UNESCO affirme "(...) que, la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance".

*Réaffirmant, que* **la culture** doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, "les façons de vivre ensemble", les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances et qu'il existe, à ce titre, un lien étroit entre diversité culturelle, paix et développement.

*Estimant que* l'identité culturelle représente l'ensemble des références ethniques, linguistiques, religieuses ou autres qui fondent l'identification consciente ou inconsciente à un groupe et que cette identité, loin d'être une essence immuable, peut évoluer, renvoyer à des appartenances multiples et s'enrichir du contact avec les autres cultures.

*Considérant que* la diversité culturelle, bien commun de l'humanité, représente une source de richesse individuelle et collective et qu'à ce titre, elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures.

*Soulignant que* la diversité culturelle n'est pas seulement un fait inscrit dans la composition et l'évolution des sociétés modernes, mais qu'elle doit être orientée vers la construction du pluralisme culturel étendu comme la coexistence pacifique et l'interaction entre les composantes de cette diversité, grâce à la mise en œuvre de stratégies pour organiser un vivre en commun harmonieux.

*Prenant en considération que* les effets induits du processus de mondialisation, s'exprimant notamment dans les mouvements de population et la mise en place d'un marché global facilitée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, sont porteurs à la fois d'opportunités et de risques, car ils ouvrent de nouveaux espaces pour la créativité et l'expression des identités culturelles, mais menacent aussi d'affaiblir ou de marginaliser les cultures les plus fragiles, d'entraver leur libre expression et de créer de nouvelles lignes de fracture à l'intérieur aussi bien qu'entre les Etats.

---

## B. Principes

---

### *Article premier*

La défense de la diversité culturelle est inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement à respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, notamment les droits des groupes défavorisés ou discriminés et "des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques" à accéder librement à l'expression de leur propre culture et de celle des autres. Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour limiter la portée d'un droit reconnu dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

### *Article 2*

La diversité culturelle doit être défendue, préservée et promue dans un cadre démocratique garantissant des droits et des devoirs égaux à tous les individus, offrant à toutes les composantes de la société une réelle représentation et favorisant leur participation à la vie du corps social dans son ensemble. Ce cadre démocratique doit permettre d'assurer le respect des identités culturelles et la promotion du pluralisme en favorisant l'aptitude à vivre ensemble de personnes ou de groupes aux identités culturelles différentes et en contribuant ainsi au développement d'un environnement propice à l'expression des capacités créatrices.

### *Article 3*

Il convient de garantir la libre circulation des idées par le mot et par l'image, tout en veillant à ce que toutes les cultures aient les mêmes opportunités pour s'exprimer et se faire connaître. A ce titre, le pluralisme des médias, la liberté d'expression et d'information, notamment en ce qui concerne l'information scientifique, et la possibilité, pour toutes les cultures, d'accéder aux moyens d'expression et de diffusion, sont les garants de la diversité culturelle.

### *Article 4*

La diversité culturelle est un moteur du développement, envisagé non seulement comme facteur de croissance économique, mais aussi comme moyen pour les individus et les sociétés d'accéder à une existence intellectuelle, morale, spirituelle et affective plus riche et plus satisfaisante pour eux. Elle représente donc à la fois un instrument de lutte contre la pauvreté et un gage essentiel de paix, permettant aux individus et aux sociétés de donner sens à leur vie par un élargissement des choix qui leur sont offerts.

---

## C. Champs d'action prioritaires

---

### Préservation et transmission du patrimoine

---

#### *Article 6*

- a) De même que la préservation du patrimoine naturel et de la biodiversité représente un enjeu vital pour l'avenir de l'espèce humaine et de la planète, de même il est indispensable de préserver le patrimoine culturel sous ses formes, en particulier le patrimoine culturel oral et immatériel, afin de nourrir la diversité des expressions culturelles, des traditions et des modes de vie, de l'enrichir et de le transmettre aux générations futures.
- b) Les savoirs traditionnels, notamment ceux des populations autochtones, doivent être à la fois protégés et respectés. Il est important de reconnaître l'apport de ces savoirs traditionnels à la science moderne, à la protection de l'environnement et à la gestion des ressources culturelles et naturelles...

## Diversité linguistique

---

### Article 7

- a) Il importe de sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et de favoriser le rayonnement de toutes les langues en encourageant l'expression et la création dans le plus grand nombre de langues possible.
- b) La langue étant un des fondements de l'identité culturelle, toute personne doit avoir le droit de s'exprimer, de créer, de diffuser ses œuvres et d'accéder à l'information et à la connaissance dans la langue de son choix et, entre autres, dans sa langue maternelle.
- c) Il convient de promouvoir le respect de la diversité linguistique dans le cyberspace en favorisant l'expression et la création dans toutes les langues et en permettant le libre accès universel sur les réseaux mondiaux au savoir et à l'information appartenant au domaine public.
- d) Il est important de promouvoir la diversité linguistique à tous les niveaux de l'éducation et de favoriser l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge. Seule la connaissance de plusieurs langues permet d'accéder, sans les dénaturer, à d'autres cultures, de prendre pleinement conscience de sa propre identité et d'apprécier l'apport de chaque langue à la richesse des cultures du monde.

## Education et formation

---

### Article 9

- a) L'éducation pour tous est un droit fondamental, garant du développement. Dans un contexte de dérégulation croissante, il faut veiller à défendre le service éducatif comme un bien spécifique, porteur de valeurs, ne pouvant être soumis à la seule logique économique.
- b) Toute personne a droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle. La défense et la promotion de la diversité culturelle passent donc par une connaissance des différentes cultures dans l'éducation, tant formelle que non formelle.
- c) La représentation de la diversité culturelle, y compris des cultures minoritaires, nécessite des efforts accrus tant dans la formulation des programmes scolaires que dans la formation des enseignants, à tous les niveaux du système éducatif. Cela concerne notamment l'enseignement - dispensé à l'ensemble de la population scolarisée - des langues, de l'histoire et d'autres matières (telles que la géographie, la littérature, l'éducation artistique) susceptibles d'éveiller à la diversité des cultures du monde.
- d) Il convient de favoriser "l'alphabétisation numérique" et d'accroître la maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication, envisagées aussi bien comme des disciplines faisant partie intégrante des programmes scolaires que comme des moyens de développer des services éducatifs plus efficaces.
- e) Les modalités traditionnelles de transmission des savoirs doivent être prises en compte afin de proposer des options pédagogiques alternatives culturellement adaptées aux contextes locaux.
- f) Il convient d'encourager la mise en place de programmes de formation, notamment de formation de formateurs, à la communication et du dialogue interculturels...

## DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS LINGUISTIQUES

*Une conférence mondiale des droits linguistiques s'est tenue à Barcelone. Elle a regroupé plus de cent associations, ONG et institutions compétentes en la matière qui, à l'issue de leurs travaux ont approuvé une "Déclaration universelle des droits linguistiques".*

*Nous publions ci-dessus les principaux articles de cette déclaration qui vise la promotion de l'éducation plurilingue et le respect de la diversité linguistique dans un souci de renforcement de l'esprit de tolérance, et de paix entre peuples et communautés.*

### TITRE PRÉLIMINAIRE

#### Précisions conceptuelles

##### Article premier

1. La présente Déclaration entend par *communauté linguistique* toute société humaine qui, installée historiquement dans un espace territorial déterminé, reconnu ou non, s'identifie en tant que peuple et a développé une langue commune comme moyen de communication naturel et de cohésion culturelle entre ses membres. L'expression *langue propre à un territoire* désigne l'idiome de la communauté historiquement établie sur ce même territoire.
2. La présente Déclaration part du principe que les droits linguistiques sont à la fois individuels et collectifs et adopte comme référence de la plénitude des droits linguistiques le cas d'une communauté linguistique historique dans son espace territorial, entendu non seulement comme l'aire géographique où habite cette communauté mais aussi comme un espace social et fonctionnel indispensable pour le plein développement de la langue. De cette prémisse découle la progression ou le continuum des droits des groupes linguistiques visés à l'alinéa 5 de ce même article et des personnes vivant hors du territoire de leur communauté...

### TITRE PREMIER

#### Principes généraux

##### ... Article 7

1. Toutes les langues sont l'expression d'une identité collective et d'une manière distincte de percevoir et de décrire la réalité; de ce fait, elles doivent pouvoir bénéficier des conditions requises pour leur plein développement dans tous les domaines.
2. Toute langue est une réalité constituée collectivement et c'est au sein d'une communauté qu'elle est mise à la disposition des membres de celle-ci en tant qu'instrument de cohésion, d'identification, de communication et d'expression créative.

...

#### Section II- Enseignement

##### Article 23

1. L'enseignement doit contribuer à favoriser la capacité de libre expression linguistique et culturelle de la communauté linguistique du territoire sur lequel il est dispensé.
2. L'enseignement doit contribuer au maintien et au développement de la langue parlée par la

communauté linguistique du territoire sur lequel il est dispensé.

3. L'enseignement doit toujours être au service de la diversité linguistique et culturelle et favoriser l'établissement de relations harmonieuses entre les différentes communautés linguistiques du monde entier.
4. Compte tenu de ce qui précède, chacun a le droit d'apprendre la langue de son choix.

**...Article 25**

Toute communauté linguistique a le droit de disposer de toutes les ressources humaines et matérielles nécessaires pour parvenir au degré souhaité de présence de sa langue à tous les niveaux de l'enseignement au sein de son territoire: enseignants dûment formés, méthodes pédagogiques appropriées, manuels, financement, locaux et équipements, moyens techniques traditionnels et technologie de pointe.

**...Article 28**

Toute communauté linguistique a droit à un enseignement qui permette à ses membres d'acquérir une connaissance approfondie de leur patrimoine culturel (...).

**Section IV- Médias et nouvelles technologies**

**... Article 37**

Toute communauté linguistique a le droit de recevoir à travers les médias une connaissance approfondie de son patrimoine culturel (histoire et géographie, littérature, etc.), ainsi que le plus haut degré d'information possible sur toute autre culture que désirent connaître ses membres...

**Section V- Culture**

**Article 41**

1. Toute communauté linguistique a le droit d'utiliser sa langue, de la maintenir et de la renforcer dans tous les modes d'expression culturelle.
2. L'exercice de ce droit doit pouvoir se développer pleinement sans que l'espace de la communauté concernée soit occupé d'une façon hégémonique par une culture étrangère.

**Article 42**

Toute communauté linguistique a le droit de se développer pleinement dans son propre domaine culturel.

**Article 43**

Toute communauté linguistique a le droit d'accéder aux œuvres produites dans sa langue.

**Article 44**

Toute communauté linguistique a le droit d'accéder aux programmes interculturels, moyennant la diffusion d'une information suffisante et un soutien aux activités d'apprentissage de la langue pour les étrangers ou à celles de traduction, de doublage, de postsynchronisation et de sous-tirage.

**Article 45**

Toute communauté linguistique a le droit d'exiger que la langue propre au territoire occupe une place prioritaire dans les manifestations et les services culturels (bibliothèques, vidéothèques, cinémas, théâtres, musées, archives, folklore, industries culturelles et toutes les autres expressions de la vie culturelle).

**Article 46**

Toute communauté linguistique a le droit de préserver son patrimoine linguistique et culturel, y compris dans ses manifestations matérielles comme les archives, les œuvres et ouvrages d'art, les réalisations architecturales et bâtiments historiques ou les épigraphes dans sa langue...

**N.B.:**

Dans le même esprit, une recommandation sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberspace a été adopté.

Parmi les mesures importantes:

- Faciliter l'accès aux services télématiques
- Promouvoir le multilinguisme.
- Faciliter l'accès par l'exploitation des contenus du domaine public.
- Faciliter l'accès par l'application d'exceptions au droit d'auteur.

## LA FRANCOPHONIE: UN LABORATOIRE, UNE TRIBUNE

Née à partir d'une acception linguistique il y a un peu plus d'un siècle, reprise sous la forme d'une communauté économique et politique il y a deux ou trois décennies, la francophonie se retrouve aujourd'hui face à un tournant majeur. Son point de départ a été la notion d' "*exception culturelle*", notion aujourd'hui perçue, à raison, comme trop exclusivement défensive sans parler du risque qu'elle recèle de finir par mettre la culture dans la marge tout en prétendant lui élever un piédestal. D'où une deuxième étape, qui voit se forger l'idée de la "*diversité culturelle*". Mais la diversité est plus un constat qu'un projet et le concept pourrait aboutir à la momification des cultures, à leur préservation quasi muséologique, plutôt qu'à leur hybridation dynamisante à travers leur contact avec les mouvements universels. Le IX<sup>e</sup> Sommet de la francophonie, que le Liban aura le plaisir d'accueillir, [désormais à l'automne 2002], se propose de faire un pas de plus, en se tenant sous le thème du "*dialogue des cultures*". La trajectoire dessinée par les trois temps de cette élaboration souligne la tendance vers une approche plus interactive de la culture, approche qui comprend celle-ci comme un flux et non pas comme un stock figé ou une réserve indienne pour anthropologues désœuvrés.

Car il ne s'agit pas, en parlant de **cultures en dialogue**, de concevoir celles-ci comme des acteurs dotés d'une rationalité propre. La critique la plus justifiée des thèses sur le "*choc des civilisations*" ne saurait se contenter d'appeler à leur dialogue en vue d'éviter leur choc. Elle devrait contester le présupposé même que les cultures existent en tant qu'acteurs internationaux qui pourraient dialoguer ou s'entrechoquer. Ce sont les hommes, les collectivités, éventuellement les Etats, qui sont les acteurs de telles entreprises alors que les cultures sont des viviers où des acteurs puisent leurs valeurs, leurs modes de vie et les ingrédients d'identités en reconstruction permanente.

Penser la culture en acteur politique, c'est défigurer la culture tout en dévaluant le politique. Et puis le dialogue n'est pas une alternative à la lutte, mais il est lui-même une forme de lutte où celui qui s'y engage vraiment doit guerroyer contre lui-même pour accepter l'autre, pour considérer comme légitime son altérité et pour courir le risque d'être lui-même transformé par son contact avec l'autre.

Et c'est à l'aune des transformations récentes du monde contemporain que l'impératif d'un tel dialogue s'impose. On n'a aujourd'hui de cesse de scruter la mondialisation, d'en jauger les promesses et d'en examiner les risques. Face au risque d'hégémonie dans les domaines de la norme et de la culture telles qu'énoncées par "*l'hyperpuissance*" et par ses relais nationaux ou multilatéraux, face aux exigences de gouvernance globale qu'induisent les risques collectifs et planétaires, face à la soumission croissante des cultures et des biens culturels aux logiques marchandes, et face au fossé économique qui se creuse tous les jours un peu plus entre le Nord et le Sud et au sein de chacun de ces deux ensembles du fait de la disparité du savoir, face à tout cela, il n'est d'autre voie que le dialogue pour faire entendre la voix de l'humanisme que la francophonie entend maintenir et transmettre.

Nous vivons, me semble-t-il, dans un monde où les deux *summae causae* de la guerre froide sont également dévalorisées: l'idéologique est en déshérence et le stratégique a perdu une bonne part de son emprise sur les esprits. Deux logiques parallèles ont depuis émergé, celle du marché et celle de la culture. Ces deux logiques agissent le plus souvent en un duo de rivaux qui s'ignorent, se sous-estiment ou même se méprisent et, plus rarement, en un couple harmonieux fait de deux registres complémentaires. C'est pourtant un des plus grands défis de ce siècle nouveau que de savoir réguler

d'une manière à la fois réaliste et équitable leur interaction ô combien problématique.

Depuis un moment déjà, la francophonie institutionnelle n'est plus concernée exclusivement par les seules questions de sauvegarde et de promotion de la langue française. Bien entendu, le français reste le critère premier de notre appartenance commune à l'espace francophone. Mais lorsque nous parlons de "*français en partage!*", il s'agit bien de mettre en exergue un espace différencié, où le français est inégalement parlé, mais aussi parlé autrement. C'est à partir de ce constat riche de potentialités que la francophonie s'est heureusement orientée vers de nouvelles sensibilités qui, chacune avec son accent inédit, enrichissent la francophonie et la régénèrent. Les historiens du temps long le savent bien, les langues finissent par mourir pour trop se refermer sur elles-mêmes. Fera-t-on un jour le recensement de tous ces mots, expressions, ou idiomes qui, venus d'ailleurs, ou utilisés à leur manière par ceux qui apprennent et parlent le français, renouvellent et rajeunissent cette langue? Il est peut-être prétentieux de croire, mais légitime de vouloir, que cette francophonie plurielle que nous appelons de nos vœux soit ainsi, au sein de laquelle se retrouve et se réfléchit la diversité culturelle que nous prônons à l'échelle internationale.

Qu'est-ce alors que la francophonie? Un club où les amateurs – j'allais dire les jouisseurs – de la langue de Racine se réuniraient pour se délecter entre eux du bonheur de la pratiquer? Ce serait là une définition nostalgique plutôt que prometteuse, car y a-t-il pire que de faire de la francophonie un refuge pour ceux qui ne parleraient pas – ou pas assez bien – la langue de Shakespeare? Est-ce au contraire un parti politique à prétention universelle mû par le souci de faire face à la pensée unique ou du moins à la langue hégémonique? Ce serait là une définition qui réduirait la culture à un ustensile de politique étrangère. Est-ce alors un regroupement teinté de couleurs postcoloniales, fait par et pour la France en vue de perpétuer une influence déclinante sur d'autres registres? Ce serait ignorer la nature de plus en plus multilatérales de la francophonie. De l'autre côté des mers et des océans, il

nous arrive parfois de sentir que la France n'aime pas assez la francophonie, mais il s'agit moins d'un désistement volontaire que d'un déficit de vision, d'une incapacité à reconnaître que si les ex-colonisés ont souvent dépassé leurs complexes, il n'en est pas toujours de même dans l'ex-métropole.

Je préfère, pour ma part, voir dans la francophonie un laboratoire où sont testées des relations internationales, moins obsédées par la logique marchande ou par les rapports de forces militaires et technologiques, un laboratoire où les essais réussis seraient ensuite transmis par les pays francophones aux organisations universelles. Je préfère y voir ensuite une tribune où s'exprimeraient plus librement les angoisses, les frustrations, mais aussi les rêves des pays du Sud qui y sont légion. Je préfère enfin y voir une antichambre de la modernité où les pays menacés par l'indifférence des Grands s'arrêtent pour mieux s'armer avant leur plongée dans le tourbillon du monde. Car le monde, hier clivé par les blocs idéologiques et stratégiques, l'est désormais par une logique mondialisante sans être moins déshumanisante et qui oppose les branchés du système à ses marginalisés. La francophonie peut, doit, être ce laboratoire, cette tribune, cette antichambre de la mondialisation où ce nouveau clivage est altéré sinon brisé.

Ces quelques préoccupations sont celles qui m'assaillent à la tête d'un ministère de la Culture encore jeune, et qui établit progressivement son rôle et ses moyens d'action. Pour ce ministère, j'ai deux souhaits. Celui de la décentralisation de la culture d'une part, et celui de la démocratisation d'autre part. Construire un tel ministère dans un pays qui soigne encore les blessures de sa guerre est une responsabilité parfois effrayante, tant cette mission touche à l'essence, c'est-à-dire à la construction d'un "*moi collectif*", au sein d'une société incroyablement complexe et plurale. C'est pourtant de là que je tire mes motifs d'espoir.

**Ghassan SALAMÉ**

*Ministre Libanais de la Culture*  
**Le Monde, Edition Proche-Orient**

26 octobre 2001

## PROPOSITIONS SUR LE DIALOGUE DES CULTURES

*Voici la conclusion du fascicule publié par le Ministère de la Culture: "Dialogue des cultures", suivie des propositions retenues sur les voies du dialogue:*



Vivre ensemble mais différents, ou plutôt vivre ensemble nos différences, sera sans doute l'un des grands défis du siècle qui commence. Pourrons-nous concilier la formidable aventure du progrès technologique et les perspectives du monde meilleur qu'elle nous ouvre avec la sauvegarde de la richesse culturelle de chacune de nos sociétés? Dès la création, l'ensemble francophone s'est donné pour mission d'apporter à la polyphonie culturelle universelle la musique de la propre langue et les cultures que celle-ci a irriguées. Afin que la communauté francophone prenne toute sa part et toute sa place dans la dynamique de mondialisation et, que de cette mondialisation, il soit favorisé le meilleur et évité le pire, la Francophonie se doit de paver et de défendre la voie du "dialogue des cultures". C'est pour nous, un chantier du présent, mais surtout de l'avenir: des faits culturels et sociaux à scruter, à comprendre, et à rendre plus intelligibles, une ligne de conduite à observer, un objectif stratégique à poursuivre. Partant d'une exigence de reconnaissance, le dialogue qui ne souffre pas de point final, doit aboutir à des formes multiples.

### Les voies du dialogue

#### Propositions programmatiques

Les propositions de projets qui suivent se situent dans la logique du "dialogue des cultures", dans la mesure où elles tentent d'associer, autour de projets **communs** aux pays participants, des médias, des moyens d'expression divers, et des langues aussi variées que celles que compte l'espace francophone.

#### *1- Echanges et voyages*

Il s'agit d'engager la plus large palette possible de secteurs sociaux dans ce dialogue. Le développement de **programmes d'échanges** et de circuits de **tourisme culturel** entre universitaires et membres d'associations de la société civile, devrait permettre, par exemple, l'encouragement des jeunes et des femmes à participer à ce chantier. Un réseau permanent devrait être créé entre écoliers et universitaires francophones, bénéficiant d'une tribune inter-scolaire et inter-universitaire.

#### *2- Enseignement interculturel, multilinguisme, traductions et projets éditoriaux*



La familiarisation avec les différentes productions et créations culturelles du monde francophone devrait faire partie du programme d'enseignement, essentiellement au niveau littéraire. Or, s'il y a profusion de la traduction des grands classiques de la littérature française en d'autres langues, on trouve en revanche beaucoup moins de **traductions d'œuvres contemporaines des pays francophones vers le français ou vers d'autres langues des pays francophones.**

### ***3- Manifestations thématiques***

Autour de **thématiques d'intérêt commun** aux pays membres, **différents véhicules d'expression** artistique et culturelle s'expriment dans leur **langages respectifs**. (Exemples: films, pièces de théâtre, peintures, textes littéraires, chansons et musiques produits par les pays membres, et dans leurs langues, **représentent** le racisme et la xénophobie, les grands moments d'avancée de la démocratie ou des acquis sociaux, la liberté, etc.).

### ***4- L'investissement de l'information pour tous***

L'investissement de l'espace virtuel est une urgence pour la communauté francophone, non seulement en sa qualité d'usager des inforoutes, mais aussi de producteurs de sites d'utilité générale. A ce niveau, il serait envisageable que la Francophonie finance, après concours général sur base de *business plans*, une ou plusieurs *start-up*. Les premières pourraient être consacrées à des services de traduction du français vers les langues des pays francophones et de ces dernières vers le français.

### ***5- Instruments d'observation***

Dans le cadre d'une convention entre les pays membres, il serait envisageable de mettre en place un Observatoire des cultures et du dialogue interculturel, sorte de centre de recherche associant des disciplines diverses et chargé de suivre et d'évaluer les activités à caractère interculturel.

### ***6- Aide à la production culturelle***

L'accès aux ressources de production dans les domaines culturels coûteux (cinéma, multimédia, télévision, etc.) est notoirement inexistant dans les pays les moins avancés de l'espace francophone. A cet égard, il est recommandé de créer un Conseil artistique disposant d'un fonds d'aide à la création dont seraient bénéficiaires prioritaires, sinon exclusifs, les créateurs du sud.

### ***7- Protection de la production culturelle***

Dans le cadre des efforts menés par la communauté internationale pour trouver des mécanismes juridiques efficaces à garder, il semble nécessaire pour la communauté francophone de s'atteler à l'harmonisation des positions de ses membres en matière de propriété intellectuelle.

### ***8- Consultation permanente***

Enfin, il serait souhaitable d'envisager la mise en place d'une consultation permanente, entre diplomates et agents culturels pour la mise en application et le suivi de tout ce qui précède dans l'activité des organisations internationales.

## LE TRÈS ANCIEN DIALOGUE

*Cet article est tiré d'une conférence prononcée par Ghassan Tuéni au colloque "Écritures francophones" dialogue des cultures, tenu à l'USJ.*

C'est à Paris et non à Beyrouth, Tunis ou Alexandrie, que virent le jour les premières éditions de nos écrits français. Je dis bien "français", pour ne pas dire – cela ne se disait pas à l'époque – "francophones".

Je pense surtout aux journaux et revues que nos prédécesseurs publiaient déjà en France, dès les années 1850. En français, bien évidemment, mais aussi, cela mérite d'être signalé, en arabe. Dans ce départ vers Paris, je dirais cet exil, ce n'était pas la Ville lumière qui nous attirait, mais plutôt ce qui était à nos yeux la capitale culturelle du siècle, la ville "des lumières".

Pour nous, la liberté s'écrivait alors en français.

C'était donc la langue française qui devait formuler, souvent mieux que la nôtre, nos aspirations libanaises et, plus généralement, nos aspirations arabes. Celles de nous voir libres, jouissant des droits de l'homme, plus particulièrement du droit de nous constituer en nations, souveraines, indépendantes d'un empire oppresseur.

Plus encore: au-delà de la langue, de l'amour de la langue française, c'était l'esprit qui nous préoccupait. Ainsi, l'esprit arabe, s'exprimait, se communiquait mieux en français, et en France, qu'il ne l'aurait été en un arabe trébuchant sur des intrusions de langue turque!

Une expression donc du dialogue des cultures tel que nous le concevions avant la lettre.

(...) Amine Maalouf avait publié ses premiers écrits dans la presse libanaise – pas toujours de langue française – jusqu'en 1976, quand notre "sale guerre" l'empêcha de rester au Liban. Aurait-il été prix Goncourt s'il avait publié *Le Rocher de Tanios* à Beyrouth, en 1993? Sans parler de son chef-d'œuvre *Léon l'Africain*, ou de cet autre chef-d'œuvre, également publié à Paris, *Les croisades vues par les Arabes*?

Et Georges Schehadé, aurait-il été la cause, l'objet d'une véritable guerre littéraire s'il ne s'était incrusté de plein droit dans le théâtre français, et non francophone? De plus, aurait-il pu, bien plus tard, être le premier à recevoir le grand prix de la francophonie que lui décerna l'Académie française, réunie solennellement pour l'occasion, s'il n'avait pas, depuis Paris, gagné des lettres de noblesse au Canada?

Et Nadia Tuéni? N'est-ce pas un recueil édité par Pierre Seghers en 1972 – et non à Beyrouth comme ses premières poésies – qui lui a valu, elle aussi, d'être consacrée par le prix de Poésie de l'Académie française?

Le tout premier poète libanais à être couronné par l'Académie française, alors que la deuxième guerre mondiale commençait, fut Fouad Abi-Zeyd en 1939, pour un modeste recueil, *Poèmes de l'Été*, publié à Beyrouth par le journal "Le Jour". Il revint à Beyrouth pour sombrer dans l'oubli – et le besoin – quand Grasset renonça à éditer son nouveau recueil, *Abanël* pour lequel une souscription avait pourtant été lancée, hélas sans résultat. Bien après sa mort prématurée en 1958 – brûlé dans son lit comme il l'avait vu dans un poème prémonitrice – Dar An-Nahar a publié (en 1996) ses œuvres complètes, avec une introduction de Salah Stétié, quelques correspondances, des inédits trouvés ici et là... mais pas d'*Abnaël*, égaré peut-être à Paris. Cette édition cependant ne réussit jamais à se faire diffuser en France.

Salah Stétié, une ou deux fois publié par Dar An-Nahar, lui aussi, lui surtout, histoire de faire acte de présence libanaise; mais après que les éditeurs français l'aient en permanence placé dans leurs catalogues. C'est d'ailleurs à Paris que l'on vient d'éditer sa superbe présentation et traduction du *Prophète* de Gibran Khalil Gibran. Puis, cet insigne et unique honneur: l'Imprimerie Nationale (française) vient de publier un texte de lui, avec

tout l'art typographique de la grande maison, à l'occasion précisément du "Dialogue des Cultures".

### Apostolat littéraire et politique

Nos prédécesseurs dans l'écriture et l'édition s'étaient rendus en France pour accomplir un apostolat où le littéraire était au service du politique, dans le sens le plus noble du terme. Je pense surtout à ceux déjà cités au hasard de nos débats: Cherkri Ganem dont le poème lyrique *Antar* fut joué à Paris, à l'Odéon, en 1910. Puis Najib Azoury, Georges Samné, Khairallah Khairallah, et tant d'autres, bien avant l'époque d'Amin Maalouf. Sans oublier celui qui fut peut-être le plus important: l'émir Chakib Arslan, le grand prophète d'un nationalisme arabe à contenu culturel islamique, mais réformiste et ouvert.

C'était, diraient certains historiens, l'ère de l'engouement orientaliste. Oui, peut-être. Nos auteurs, après le XVII<sup>e</sup> siècle de Gabriel Sionita (Jebraïl el-Sahoui) et jusqu'au début du XX<sup>e</sup>, ont été, aux yeux de certains, des orientalistes à leur manière, souvent influencés qui par Volney, qui par Lamartine, qui par Nerval, qui par Renan, qui par Maurice Barrès. Mieux encore: ils étaient des "Voyageurs d'Orient" mais venus de l'Orient porter à l'Occident le message de notre culture, perdue puis retrouvée. Jusque dans leurs romans, à l'exemple d'Eveline Bustros dont *La Main d'Allah* (Éditions Bossard, 1926, avec une préface de Jérôme et Jean Tharaud) portait un message de tolérance islamique ô combien aujourd'hui désiré. N'avait-elle pas, de surcroît, décidé son livre: "*Au cher et lumineux pays, mien. Chroniques d'un temps où les drapeaux islamiques et chrétiens fraternisèrent*". Heureux temps, et souvenirs d'une histoire que l'on craint être aujourd'hui révolue.

Nous devons, à la mémoire des orientalistes, fussent-ils ceux qui venaient de chez nous, de noter cet acte de foi libanais dans l'édition française. Quand la librairie orientaliste Paul Geuthner – orientaliste par excellence –, connu des difficultés financières majeures, c'est un groupe de Libanais qui la reprit à son compte pour lui permettre de continuer sa mission, à Paris même. Nous célébrons ce mois, à Beyrouth comme à Paris, le centenaire Geuthner par une série de reprises dont un

monument de l'édition: *La Musique arabe* par le Baron Rodolphe d'Erlanger. Une manière comme une autre d'honorer "francophoniquement", à la libanaise, ceux qui avaient véhiculé la connaissance de la culture du Liban et de tout l'Orient, telle que redécouverte par les chercheurs d'Occident. Ainsi, la maison d'édition Terre du Liban avait-elle, il y a deux ou trois ans, inauguré sa participation majeure au nouveau Geuthner par la republication, à l'identique, de la *Mission de Phénicie* d'Ernest Renan, ouvrage majeur paru en 1864, mais depuis épuisé. Dans la foulée, Dar An-Nahar vient de publier en coédition avec Geuthner, un fac-similé N° 0001 accompagné d'une translittération en français moderne N° 0001 de l'ouvrage *Relation journalière du Voyage du Levant* d'Enry de Beauvau, oublié depuis sa première édition en 1615. Et cela grâce au concours de la Fondation Issam Farès, "en hommage à l'orientalisme français, à l'occasion du IX<sup>e</sup> Sommet de la francophonie." (...)

### Panorama

La fierté de l'édition libanaise en langue française fut, pour un long temps – mais elle le demeure à peine depuis la guerre –, une grande série classique d'œuvres de professeurs de l'Université libanaise, tel Edmond Rabbath, qui ont fait et continuent de faire date. Cette série suivait le modèle et, pour ainsi dire, portait le flambeau des éditions de l'Imprimerie catholique, fondée au XIX<sup>e</sup> siècle par les pères jésuites, puis assimilée à l'Université Saint-Joseph (USJ) comme presses universitaires. Nous lui devons certaines des œuvres les plus importantes d'auteurs tels que Lammens, Mouterde, Fleisch, Allard, Bouygues et bien d'autres qui ont découvert pour nous les recoins les plus révélateurs de notre patrimoine, des Phéniciens et encore plus de l'Islam arabe. Les guerres du Liban obligèrent l'Imprimerie catholique à fermer, hélas! ses portes, laissant aux Editions orientales le soin d'assurer en quelque sorte, la succession. L'USJ continue cependant d'éditer ses propres périodiques et notamment *Al-Mashreq*, la plus historique des revues françaises, mais en arabe! (...)

Beaucoup, mais pas assez, de livres de recherche se trouvent sur le marché. Les études litté-

---

## DOSSIER DOSSIER

---

raires, et même de médecine et de philosophie, généralement de qualité, voisinent avec les livres d'actualité: questions libanaises, arabes, religieuses voire confessionnelles. Ces livres continuent de paraître, ici et là, au gré d'éditeurs souvent de fortune, et plus souvent à compte d'auteur. Le dernier sorti de ces ouvrages mérite d'être signalé: il s'agit d'une compilation magistrale par Hyam Mallat, de tous les textes, absolument tous, écrits sur le Liban, depuis 1665, par des membres de l'Académie française.

### Les ouvrages d'art

---

Autre grand marché: les ouvrages d'art, le plus souvent à thèmes historique et archéologique. À titre d'exemple, quelques sujets: Baalbeck, Beyrouth, Saïda, Byblos, Tripoli; le Musée national et le Musée Sursock; certains albums de peintres libanais d'inégale qualité; des albums de photos anciennes et modernes où se retrouvent souvent les soucis de l'humain, du social, autant que de l'histoire; une mode recherchée de vieilles cartes postales; enfin, des livres d'architecture, d'urbanisme et d'écologie.

Il convient de citer deux livres où l'art s'est allié à la recherche la plus méticuleuse; dits catalogues, puisqu'ils accompagnèrent au Musée Sursock. *Georges Schéhadé* (1999) et *Michel Chiha* (2001). Deux immenses et superbes ouvrages, l'un assumé par l'IMEC (Institut Mémoires de l'édition contemporaine) et la Fondation Nadia Tuéni, l'autre, par la Fondation Michel Chiha. (...)

Une série publiée par les FMA en 1974 en accord avec les grands éditeurs français, fut économiquement utile pour les lecteurs, mais pas assez "économique" semble-t-il pour les éditeurs, puisqu'elle fut interrompue. Il s'agissait de reproductions locales, en fac-similé, des grands succès de librairie en France, publiés simultanément à Beyrouth, au fur et à mesure de leur parution à Paris.

Dans le domaine des œuvres complètes, une collection dont Dar An-Nahar et moi-même sommes particulièrement fiers: Patrimoine. À savoir de belles éditions critiques, dans un format folio, avec une riche et élégante iconographie, des œuvres d'auteurs libanais disparus ou ignorés. De Fouad Gabriel Naffah à Georges Schéhadé, puis la

méconnue Laurice Schehadé. Dix titres entre 1986 et 1999.

Un effort similaire était entrepris par d'autres institutions. À signaler notamment l'édition par la Fondation Michel Chiha de la collection complète, en plusieurs volumes, des écrits, classés par thèmes, du père de la Constitution libanaise, fondateur du journal *Le Jour*.

Dans le même ordre d'idées: un travail unique et magistral achevé du vivant de l'auteur. Une collection, en plusieurs volumes, des œuvres du président Charles Hélou: reprise de certains livres, pamphlets, documents; les pièces de théâtre qu'il a publiées; et quelques écrits parus dans *Le Jour* qu'il dirigea longtemps; enfin ses *Mémoires*. Le reste, reste à faire.

Bientôt éditée par *L'Orient-Le Jour*, en collaboration avec Dar An-Nahar, une ample anthologie des éditoriaux de Georges Naccache (1924-1972), fondateur et directeur du journal *L'Orient*, dont une première version a paru en 1983 aux éditions FMA couvrant la période 1943-1972.

### Lignes bilingues

---

Cette tentative d'inventaire, nécessairement incomplète, le serait encore plus si l'on omettait une coûteuse fantaisie du genre qui me semble être un signe des temps: l'édition de livres bilingues, avec le français en langue principale, l'arabe en langue "correspondante".

Le premier ouvrage fut intitulé *Baalbeck, les riches heures du Festival*. Comme il se doit, un véritable travail "architectonique" entrepris à l'occasion de la relance du festival international en 1994: une sélection d'articles réfléchis parus dans les programmes, année après année depuis 1992, des photos en couleurs jusqu'alors inédites, les grilles des manifestations, enfin des contributions littéraires d'auteurs associés aux plus importantes de ces manifestations.

Le livre se lit de gauche à droite, en français, et de droite à gauche, en arabe. L'édition, d'un luxe inégalé, était une commande du comité du festival, sponsorisée par la Fondation Hariri.

Il a fallu attendre l'an 2000 pour que soit tentée une expérience parallèle sur le thème d'*El Bourj*, ou place des Canons ou encore place des Martyrs. Cette fois, un livre d'histoire où les textes originaux étaient accompagnés d'extraits de livres d'époque, de documents, de coupures de presse, enfin de tableaux et photos savamment compilés. Le tout pour retracer en deux langues, mais sans traduire l'arabe en français ni le français en arabe, l'histoire de la ville de Beyrouth, son urbanisme, sa sociologie religieuse et culturelle, sans oublier que cette histoire reflétait aussi l'épopée de l'indépendance du Liban et de la formation de sa république.

Le dernier modèle bilingue retrouve, sans fantaisie mais avec soin, la tradition des éditions classiques: le texte en français, avec en correspondance, page par page, une traduction en langue étrangère. Dans notre cas, Dar An-Nahar inaugure sa série par le Théâtre de Georges Schéhade, pièce après pièce, traduites du français en arabe par le nom moins grand poète Adonis. (...)

### Un mécénat éclairé

Dans un pays torturé par la recherche de son identité autant que de sa mémoire, et de surcroît toujours en mal de catharsis... combien davantage, combien plus longtemps les maisons d'édition peuvent-elles continuer le travail de recherche, de mise-en-forme, de diffusion à la portée du grand public, surtout les jeunes, sans s'arrêter pour se redéfinir et se réorienter?

Face à l'édition électronique qui commence à trouver son marché libanais – un marché qui, vous le devinez, n'est pas francophone –, l'édition du livre en français, au Liban, peut-elle poursuivre sa course si elle n'est pas soutenue par des institutions académiques, ou sans s'assurer le soutien d'un mécénat culturel éclairé?

Pouvons-nous, sans cet appui, préserver notre liberté de pensée, et la liberté tout court dont nous sommes le dernier bastion? Donc encourager la libre écriture et la libre recherche, vaincre les barrières des censures souvent capricieuses ou agres-

sives, échapper enfin à la menace d'une tutelle des politiques d'États de moins en moins éclairés. (...)

### Littérature de province

Avouons-le: l'édition dite francophone est mise en péril non seulement par le rétrécissement du lectorat français, mais surtout par un marché francophone en peau de chagrin et, de plus, en mal de mécanismes de commercialisation. Des mécanismes qui devraient permettre aux éditeurs – les Libanais mais aussi les autres francophones – d'assurer à leurs auteurs une diffusion principalement française, et l'hospitalité littéraire des médias et cercles français que mériterait la qualité de leurs écrits.

Loin de nous l'idée de vouloir déboucher sur une littérature francophone "*de province*" artificiellement imposée à des lecteurs complaisants, donc non intéressés ni intéressants. Cependant, l'échec d'un dialogue qui serait, en soi, multidimensionnel, nous amènerait fatalement à rechercher de nouveaux concepts et d'édition et de dialogue. En termes plus explicites: des médias de communication moins problématiques, mais nécessairement moins dialogants, dans le sens existentiel du terme.

Si cela devait un jour se faire, ce le sera sans l'éditeur pour lui l'amour de la langue est aussi amour du livre, de son papier, de son encre, de ses couleurs, de sa reliure.

Dans un monde riche en mutations aussi imprévisibles que violentes, il nous faut continuer à nous battre pour que les auteurs désireux d'être lus en France ou au Canada, et susceptibles de l'être, ne se voient pas obligés de reprendre, avec leurs écrits, le chemin de l'exil qui fut celui de leurs prédécesseurs. Et d'attendre, à l'étranger, une nouvelle et meilleure intelligence de l'apostolat qui fut le leur, des siècles durant.

C'est simple. Et triste.

**Ghassan TUÉNI**  
Journaliste et directeur  
de Dar An-Nahar

## QUELLE PLACE POUR LE FRANÇAIS AU LIBAN DANS LE 3ÈME MILLÉNAIRE

Le Liban est toujours considéré comme l'îlot le plus vivant de la Francophonie au Moyen-Orient même si le Français est souvent jugé sur la défensive, en particulier face à l'Anglais. Néanmoins, certains chiffres bien réels démontrent la réalité de sa présence dans le pays et la détermination de bon nombre de Libanais à perpétuer son ancrage historique dans leur culture.

- 69% des jeunes Libanais scolarisés auront reçu en l'an 2000, au moins partiellement, un enseignement en Français contre 31% en Anglais, en dehors de l'Arabe bien entendu.
- 30%, c'est la part, en valeur, que représentent les médias considérés comme francophones, en termes de recettes publicitaires pour l'ensemble de ce marché.
- Selon un sondage Ipsos réalisé en l'an 2000, le Français a constamment progressé comme langue de lecture passant de 19,4% en Septembre 1996 à 21,5% en Mars 1998 et 26,3% en Janvier 2000 chez les adultes de 15 ans et plus. (Arabe: 82,5%; Anglais: 12,5%). Si l'on prend en compte les moins de 15 ans, il est passé de 41,5% à 46% comparé aux 21,6% pour l'Anglais.

La vitalité de la pratique du Français par la lecture est parfaitement illustrée par la place qu'occupe le Liban en tant qu'importateur de presse et de livres en Français puisque jusqu'en 1998, il occupait la 4ème place juste derrière la Belgique, la Suisse et le Canada, pays classés comme officiellement francophones. Même si 1999 et 2000 ont montré un tassement (7ème place seulement), il semble s'agir d'un phénomène purement conjoncturel et la densité de tissu éducatif francophone au Liban n'est sûrement pas étrangère à ce rang étonnant si l'on tient compte de taille du pays. La présence bien établie de plusieurs réseaux de libraires spécialisés étaye cet état de fait et démontre dans les faits la réalité économique de cette assise culturelle francophone.

Bien sûr, la place du Français comme langue seconde, la perception de la part qu'il occupe dans l'espace lorsqu'on se déplace sont assez variables suivant les lieux, l'appartenance communautaire, les sujets de discussions et même tout simplement les circonstances de la vie quotidienne. Pour les passionnés du sujet que vous êtes certainement, il est sans aucun doute très utile de se référer à un ouvrage co-édité en 1996 par les Editions Francophones, FMA et l'USJ, intitulé "l'anatomie de la Francophonie Libanaise" (Abou / Haddad / Kasparian) ou l'on apprend sur la foi d'une enquête de terrain menée avec une méthodologie méticuleuse, qu'outre les nombreuses subtilités que recelle l'usage des langues au Liban:

- Près de 20% des Libanais ont une pratique habituelle du Français avec une bonne maîtrise de la langue;
- Environ 20% la pratique de manière occasionnelle avec une qualité de locution moyenne;
- Enfin 13% n'ont conservé que des rudiments de type scolaire, faute de pratique, ne leur permettant pas vraiment le suivi d'une véritable conversation.

Si l'on estime la population Libanaise du Liban autour de 3,2 millions sur une population totale d'environ, 4,2 millions, l'évaluation la plus optimiste donnerait environ 1.700.000 locuteurs potentiels dans le pays, mais si l'on veut demeurer objectif et réaliste en prenant en compte un niveau de maîtrise acceptable, Libanvision ramènera cette estimation à 1.300.000 locuteurs sur le territoire Libanais d'après la synthèse assez convergente des différentes données chiffrées jusqu'à présent disponibles.

Il est également positif de relever que l'usage et la connaissance du Français ont tendance à devenir plus homogènes.

En effet, même si la communauté Maronite demeure historiquement la locutrice la plus active, on constate une pratique assez équilibrée dans l'ensemble des autres communautés et une forte demande qui se manifeste chez les chiites par exemple. Cela illustre donc le caractère consensuel du Français auquel la dimension politique de la France dans l'ensemble de la région n'est certainement pas étrangère; il est également très encourageant de pouvoir valider la cohérence de ces différentes études au niveau des résultats et le fait que le taux de pratique augmente en incluant les plus jeunes ne vient que renforcer la conviction que les Libanais sont déterminés à conserver le Français comme un élément actif de leur patrimoine culturel.

Face à ce diagnostic finalement plus favorable que prévu, est-il réaliste d'affirmer que la place du Français est assurée pour longtemps du Liban? Quelles sont les actions prioritaires et quelles synergies les autres acteurs de la Francophonie doivent-ils développer avec les Libanais pour donner au Français toutes ses chances de pérennité dans ce tenace îlot francophile?

Notre réflexion s'inscrit évidemment dans la perspective du futur Sommet de la Francophonie de Beyrouth qui sera justement le premier du Millénaire. C'est tout un symbole que ce choix de Beyrouth puisque ce sera la première fois depuis la fin de la guerre au Liban accueillera un grand sommet inter-gouvernemental. C'est sans aucun doute un signe de confiance envers le peuple Libanais et une manière d'ouvrir une page nouvelle de son Histoire avec tous les défis qui se présentent à lui.

Mais au-delà de l'événement qui n'est en aucune façon une fin en soi, il faut donner à celui-ci une vraie fonction de tremplin et d'opportunité pour renouveler et enrichir la nature de la dimension de la Francophonie dans toute une région du monde où le Liban peut légitimement se positionner comme un moteur reconnu dans ce secteur. L'Égypte, la Syrie, la Palestine en plein devenir sans omettre Israël disposent de communautés francophones significatives notamment en terme d'influence. Même si tous n'appartiennent pas encore à la francophonie dite officielle, notre ré-

flexion s'inscrit d'abord dans la francophonie vivante et réelle. Enfin, il paraît important de ne pas omettre de mentionner l'atout que constitue la continuité territoriale entre tous les membres de cette francophonie régionale qui devient de plus en plus fluide au fur et à mesure de la diminution des foyers de tensions au sein de la zone Aussi, n'est-il pas utopique d'affirmer le rôle potentiel, positif et concret que le monde francophone en général et le Liban en particulier peuvent remplir en tant qu'accélérateur de dialogue entre les cultures et qu'acteur de paix; il s'agit bien ici d'un authentique challenge à relever pour le Liban dont la présence au sein du mouvement francophone renforcera cette position d'acteur-animateur de la francophonie régionale.

Le Liban constitue bien une chance pour la Francophonie d'affirmer et de renforcer la dimension politique qu'elle s'est récemment assignée. Compte tenu de sa position tout à fait originale, à la fois au sein du mouvement francophone et au cœur du thème choisi pour le sommet, cela constituera un atout de plus pour le pays en complément de ses fonctions traditionnelles de place économique et financière du monde Arabe.

Ainsi, au delà de la défense de la langue, ce sont les valeurs que celle-ci défend qui motiveront les Libanais à l'utiliser comme langue de culture aux côtés de l'Arabe comme langue maternelle et de l'Anglais majoritairement utilisé pour la communication extérieure dans les affaires. Plus la France et l'ensemble des francophones défendront ces valeurs avec légitimité et conviction et plus le Liban sera fort pour remplir sa mission naturelle. Le monde francophone ne peut rêver meilleur Ambassadeur que le Libanais pour le représenter, dans la région et bien plus loin à travers ses émigrés des quatre coins du monde, tant il est un modèle de mobilité et de flexibilité, attributs devenus d'authentiques atouts que la durée de l'Histoire a bien voulu lui transmettre comme récompense à ses souffrances et ses sacrifices. Le choix du pluralisme linguistique à travers le trilinguisme est à la fois une résultante et une illustration évidentes de ces qualités encore plus utiles à l'heure de la mondialisation.

Savez-vous qu'il y a probablement dans le monde, en dehors du Liban, au moins autant de Libanais francophones que de Français expatriés, soit autour de 2 millions de personnes? On le voit, parler de Francophonie libanaise est une notion encore plus large et interactive que l'approche de la seule Francophonie au Liban. Voilà qui donne toute la spécificité et la dimension du phénomène Libanais qui dépasse donc largement le cercle de l'**Arabo-Francophonie**, lequel est un concept dont la réalité se fait de plus en plus évidente.

Dès la tenue du Sommet, cette formidable synergie doit être identifiée, admise et développée par l'ensemble de ses acteurs et participants. La Francophonie Libanaise se montrera au monde, elle ne fera même, en réalité, que se dévoiler à certains qui ne la connaissaient pas encore à sa juste mesure.

Cette réflexion a motivé l'équipe de LIBANVISION à apporter sa contribution concrète à la Francophonie Libanaise itinérante et ouverte sur le monde en créant un vrai Site-Portail francophonie interactif afin que le Français affirme sa présence sur le net. Notre ambition est d'abord de permettre d'améliorer la notoriété et la visite des sites partiellement ou entièrement en français qu'ils soient Libanais ou d'ailleurs dès lors qu'ils parlent directement ou indirectement du pays du cèdre ou qu'ils traitent de thèmes chers au cœur et au centres d'intérêt des libanais.

Le Français est encore trop timide sur internet au Liban et occupe une place qui n'est pas vraiment conforme à la Libanité dont le respect doit passer sur beaucoup de sites par une proposition au moins optionnelle aux côtés de l'Arabe et de l'Anglais; nous sommes donc convaincus que cette démarche va à la rencontre d'une demande existante et comble une lacune. Tenter de rééquilibrer quelque peu l'usage des langues sur le net au Liban s'inscrit en parfaite conformité avec l'attachement des Libanais à la tradition qui, dans ce domaine, a toujours été le multilinguisme. Ce dernier point est d'ailleurs un argument face à ceux qui, trop défensifs, perçoivent toujours une fragilité de la situation du français. Ce sont le sens de l'initiative, typiquement libanais, la volonté de création

permanente mêlés à l'esprit du respect de cette tradition plurielle qui sont les meilleurs garants de la persistance du Français au Liban davantage comme langue seconde que comme langue étrangère. Ne soyez donc pas surpris de trouver certains sites en Anglais sur Libanvision; il s'agit d'un message d'ouverture, de respect de la tradition locale et d'une suggestion appuyée d'adopter une option similaire. La langue est un élément palpable et fondamental de la co-existence et de la pluralité qui caractérise le Pays et celui-ci doit montrer qu'il est en mesure de participer à un rééquilibrage du Net en la matière. De plus, la position du Français comme langue de lecture privilégiée des Libanais après l'Arabe ne fait que renforcer la cohérence et le bon sens de ce diagnostic.

Nous avons voulu saisir l'évidente opportunité d'un événement d'envergure pour le Liban et de l'élan qu'il génère naturellement pour revendiquer un acte fort et fondateur au cœur du monde de l'intelligence et ainsi aider le Liban tout entier et ses francophones en particulier, à préparer un avenir plus serein. Puisse Libanvision s'affirmer comme un point de rencontre de tous ceux qui le regardent avec amour et confiance dans son avenir pour ainsi renforcer la place de la pratique du Français au Liban dès le début du 3ème millénaire. Nous espérons contribuer, par notre action concrète et déterminée, à faire prendre conscience au plus grand nombre, de la réalité et de la portée de cet enjeu, puis convaincre les francophones du monde – et les français en premier lieu – de faire en sorte que leurs représentants, souvent très motivés, disposent, sur place, du maximum de moyens pour accompagner, dans une conjoncture assurément plus favorable, la volonté manifeste d'une grande majorité de Libanais.

Nous attendons donc avec impatience vos messages et réactions, et nous vous souhaitons avant tout de passer de bons moments au cours de votre navigation curieuse, dynamique et futée dans la Francophonie Libanaise sur Internet sachant que bon nombre de Libanais sont passés maîtres dans l'art de la navigation linguistique...

*Jean-Michel DRUART*  
*Synthèse de Libanvision.com*