

## Pour une éducation de qualité

L'éducation de base pour tous est devenue la priorité pour 2002-2003 dans le monde et dans le cadre de la "Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation" (2002-2012).

Les instances éducatives doivent, dans cette perspective, assumer les tâches de démocratisation du savoir en sauvegardant la qualité, opérer un arbitrage entre l'expansion quantitative et l'amélioration qualitative.

Par ailleurs, force est de reconnaître que, dans la majorité des pays en développement, il est difficile de relever le défi d'un enseignement obligatoire et de bonne qualité pour tous.

L'élaboration des politiques éducatives doit reposer sur des bases solides, non seulement sur des faits et des statistiques, mais aussi sur des bonnes pratiques, des innovations viables et des solutions de rechange ayant fait leurs preuves.

Les mutations qui touchent la structure des systèmes d'enseignement, l'administration et la gestion des institutions, le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, tous ces bouleversements ne conduiront à l'effet désiré s'ils ne s'accompagnent d'une politique d'intégration destinée à renforcer le rôle de l'enseignant, les résultats des recherches pertinentes, les pratiques novatrices etc...

Former, créer, innover, évaluer, expérimenter s'imposent pour accompagner les nouveaux défis lancés par les profonds changements sociaux, économiques, culturels et technologiques que notre société est en train de vivre.

Cette conception de l'éducation de qualité offrira une orientation stratégique vers l'édification des sociétés du savoir!

J'aimerais, à l'occasion de cette nouvelle année, remercier tous les lecteurs de "Liaisons" pour les manifestations de fidélité, et exprimer mes vœux de succès à tous ceux qui œuvrent, au Liban, pour une éducation de qualité...

**Marcelle HARIZ JABBOUR**

# Liaisons

Revue pédagogique et culturelle  
destinée aux enseignants de français  
34<sup>ème</sup> et 35<sup>ème</sup> numéro

**Fondée en 1987**

Tirage 1400 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

---

**Internet:** "Liaisons" sur ligne:  
[www.schoolnet.edu.lb](http://www.schoolnet.edu.lb)

---

## Couverture:

En hommage au peintre disparu  
Rafic Charaf



Tél: (01) 242814

**Imprimée par  
Méouchy & Zakaria**

Tél: (01) 497183



## **Editorial**

### **I. Didactique et formation**

- 4 Qualité de l'éducation et l'efficacité de l'enseignement scolaire.
- 11 Réflexions sur le nouveau système d'évaluation.
- 16 Vers une pratique de l'autoévaluation.
- 19 Débat.
- 23 La Culture Pub.

### **II. Expériences et témoignages**

- 26 Interview de l'Attaché de coopération éducative et linguistique.
- 30 Interview de la Présidente du CRDP.
- 33 L'animation pédagogique au CDI de Laure Moughaïzel.

### **III. Fiches Pratiques**

- 35 Mieux communiquer oralement.
- 37 Réflexions sur l'art.

### **IV. Littérature**

- 40 Année Simenon.
- 43 Dumas au Panthéon.
- 45 Centenaire de la mort d'Emile Zola.
- 49 Page spéciale: Hommage à Rafic Charaf.

### **V. Informations**

- 50 Colloque à l'USEK  
Colloque à l'U.S.J.
- 51 Sommaire de la langue Française et de la Francophonie.

### **VI. Dossier**

- 52 Témoignages sur la Francophonie.

# Qualité de l'Éducation et Efficacité de l'Enseignement Scolaire

## Quels sont les facteurs qui influent sur la qualité?

(...) Jusqu'à présent, nous avons parlé de la "qualité de l'enseignement" comme s'il s'agissait d'une entité unique et homogène. Or, elle recouvre un ensemble complexe de facteurs dont l'importance peut varier considérablement selon le lieu de l'époque. Examinons les principaux facteurs qui influent sur la qualité de l'école, en distinguant le cas échéant entre les pays à faible revenu et les pays à revenu élevé. Nous envisagerons cinq dimensions principales de la qualité: la qualité des enseignants, le nombre d'élèves par classe, les matériels didactiques, la langue d'enseignement et la réforme des programmes. Comme l'importance de chacun de ces éléments varie considérablement selon les cas, leur ordre de priorité variera beaucoup d'un pays à l'autre, et l'ordre dans lequel nous les abordons ici n'a aucune signification particulière.

## La qualité des enseignants

Il existe un contraste extrêmement marqué entre la qualité des enseignants dans les pays en développement et celle qu'on trouve dans le monde développé. Il s'ensuit que les politiques destinées à remédier aux problèmes de la qualité des enseignants différeront vraisemblablement selon que les pays sont pauvres ou riches.

Dans la plupart des pays en développement, les enseignants du primaire sont tenus en principe d'avoir reçu une certaine formation pour enseigner au niveau élémentaire et d'avoir suivi en outre au minimum le premier cycle du secondaire, les conditions requises étant naturellement plus élevées pour les enseignants du scolaire. En pratique, toutefois, les pénuries d'enseignants dûment formés sont telles que l'on fait souvent appel à des personnes sous-qualifiées, surtout dans le pri-

maire, où les connaissances spécialisées sont moins nécessaires, et dans les zones reculées, où les enseignants qualifiés sont particulièrement rares. Dans certains cas extrêmes où les limitations budgétaires sont sévères, on en arrive même à privilégier délibérément les enseignants sous-qualifiés qui coûtent moins cher lorsque le barème de rémunération des enseignants dépend de leur niveau officiel de qualification.

Si l'importance de la qualité des enseignants s'est plus à démontrer, cela ne justifie pas nécessairement de longues périodes de formation préalable. Aucune corrélation n'a pu être établie entre le niveau de la formation pédagogique préalable des enseignants du primaire et la valeur de leur enseignement à l'école. Beaucoup de pays en développement ont jugé préférable d'insister sur la formation en cours d'emploi plutôt que de recourir aux modalités traditionnelles plus coûteuses de la formation préalable des enseignants. Cette formation en cours d'emploi peut revêtir de nombreuses formes, et notamment des programmes en internat de courte durée, des programmes continus à l'école même et un enseignement à distance par correspondance et/ou par radio. Ces divers types de formation ont l'avantage de pouvoir s'adapter aux conditions locales dans lesquelles les enseignants travaillent.

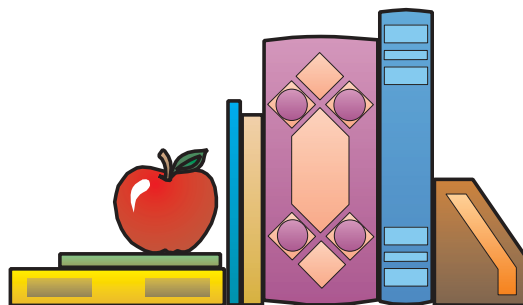
Dans les pays développés, en revanche, les normes requises pour les qualifications des enseignants sont généralement élevées. Dans tous les pays de l'OCDE, le niveau d'études des enseignants a fortement progressé au cours des dernières années. En partie, cette évolution reflète simplement l'augmentation générale des inscriptions dans l'enseignement supérieur depuis les années 60, mais elle est aussi l'effet de politiques visant expressément à relever le niveau d'instruction des enseignants. Les écoles normales confé-

rant un diplôme au bout de deux ou trois années d'études font place dans beaucoup de pays à des programmes comportant une licence qui nécessite trois ou quatre années d'études, à laquelle s'ajoutent une formation pédagogique spécialisée et souvent une qualification de troisième cycle.

### **Le nombre d'élèves par classe**

L'un des plus vieux débats en matière d'éducation concerne le rôle du nombre d'élèves par classe. C'est une question très importante pour la politique à suivre dans la mesure où, compte tenu du fait que la rémunération des enseignants absorbe une proportion élevée des dépenses récurrentes de l'éducation, une modification, même légère, du rapport entre le nombre des enseignants et celui des élèves aura une forte incidence sur le financement nécessaire. Les campagnes visant à réduire le nombre d'élèves par classe occupent une large place dans l'activité des syndicats d'enseignants; c'est un objectif qui bénéficie également d'un large soutien populaire, sans nul doute parce que le public suppose que cela contribuerait à améliorer les résultats scolaires. Il existe à ce sujet une littérature spécialisée extrêmement abondante et, malgré les différences inévitables entre telle ou telle étude, la conclusion générale est que, pour une large gamme d'effectifs par classe, la réduction du nombre des élèves n'a pratiquement aucune influence sur les résultats scolaires, que ce soit dans les pays en développement ou dans les pays développés.

En 1974, Lafleur et ses collaborateurs ont procédé à une comparaison systématique de 130 études différentes faites dans toute une série de pays et conclu que, pour la qualité de l'apprentissage, les classes peu nombreuses ne présentaient aucun avantage, mais que la satisfaction des enseignants était plus grande. Glass et ses collaborateurs ont fait une synthèse des résultats de 77 études menées jusqu'en 1982 et constaté que, entre 20 et 40 élèves par classe, les résultats de l'apprentissage ne s'améliorent que légèrement quand le nombre des élèves diminue. C'est seulement quand on descend au-dessous de 15 élèves par classe que l'amélioration est très importante.



Il faut souligner que ces conclusions concernent des classes où le nombre des élèves varie dans les limites qu'on rencontre communément dans la plupart des pays. Il est certainement vrai que, dans les très petites classes (10 à 15 élèves), les enfants peuvent apprendre beaucoup mieux parce que l'enseignant peut s'occuper de chacun individuellement de même que, dans les classes très nombreuses (par exemple 70 élèves ou plus), la discipline et la surveillance du travail des élèves sont fortement compromises, au détriment du processus d'apprentissage. Quoiqu'il en soit, il apparaît que, bien qu'on prétende souvent le contraire, le nombre d'élèves par classe n'a pas grande importance pour les résultats scolaires à condition qu'on reste dans une fourchette d'environ 25 à 50 élèves par classe.

En outre, la réduction du nombre d'élèves par classe est coûteuse.

### **Les matériels didactiques**

Les matériels didactiques comprennent les manuels scolaires, les livres des élèves, les cartes, les tableaux noirs, la craie, les stylos, les crayons, le papier, etc. Dans cette liste, ce qui compte le plus est le manuel scolaire. L'importance des manuels scolaires et des autres matériels didactiques pour l'apprentissage des élèves n'est plus à prouver. Pourtant, malgré leur importance manifeste, ces matériels sont souvent parmi les plus négligés des éléments concourant au processus éducatif, surtout au niveau primaire. Ce problème se pose particulièrement dans les pays en développement, où, dans bien des cas, les élèves n'ont pas de manuels du tout ou bien sont obligés de les partager avec leurs camarades. En outre, les ouvrages disponibles sont fréquemment de qualité médiocre, tant en

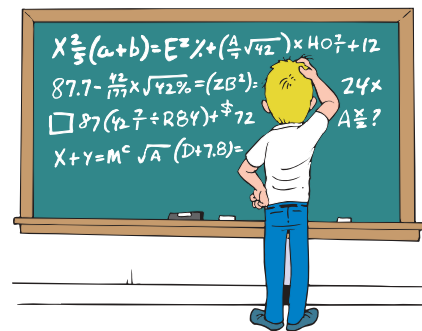
ce qui concerne leur présentation matérielle que leur contenu pédagogique.

L'importance des matériels didactiques permet de penser que le rendement marginal d'une augmentation de leur quantité et d'une amélioration de leur qualité, en particulier dans le cas des manuels scolaires, a des chances d'être élevé, surtout quand les niveaux de départ sont bas. Pourtant, dans les dépenses récurrentes des budgets de l'éducation de beaucoup de pays en développement où l'on trouve généralement ce genre de situation, lorsque les traitements des enseignants ont été payés, il ne reste pas grand-chose pour l'achat de matériels didactiques, et ce même dans les "bonnes" périodes. Le problème devient plus aigu encore dans les périodes difficiles puisque, lorsqu'il y a des restrictions budgétaires, ce sont souvent les achats de matériels didactiques et de fournitures scolaires de base qu'on réduit en premier et le plus facilement. C'est pourquoi de grands efforts ont été déployés pour obtenir des matériels didactiques afin d'améliorer la qualité de l'école dans le monde en développement. Cette action a porté avant tout sur les manuels scolaires, leur achat, leur production locale et/ou leur diffusion. Au niveau primaire, les efforts ont visé à ramener le rapport entre le nombre des élèves et celui des manuels de valeurs de l'ordre de 10 à 20 ou même davantage à un chiffre voisin de 2.

Récemment, l'introduction de l'ordinateur a commencé à changer radicalement la nature même du processus éducatif. Les modes traditionnels d'enseignement et d'apprentissage sont en train de se transformer. Des matériels didactiques tels que le tableau noir, la craie, le cahier d'exercices, etc., sont remplacés par des méthodes d'enseignement basées sur l'informatique. Les manuels scolaires cèdent la place à des progiciels multimédias interactifs sur CD-ROM. Beaucoup de ces innovations en sont encore à leurs premiers balbutiements. Pour l'instant, elles ont été expérimentées surtout dans des contextes scolaires de pays avancés, mais les ordinateurs ont déjà commencé à faire sentir leurs effets dans certains pays en développement aussi.

Ces progrès de la technologie de l'éducation ne sauraient être considérés simplement comme l'in-

troduction d'un matériel nouveau dans les écoles; en effet, pour que ce matériel soit utilisé avec succès, il est indispensable de faire un gros travail d'élaboration de logiciels, de recycler les enseignants et d'opérer une réorientation fondamentale des modalités suivant lesquelles les services éducatifs sont fournis. Judicieusement gérée, l'adoption de ces technologies aura, selon toute probabilité, un impact majeur sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles du monde entier, encore qu'une analyse économique complète de leurs avantages et leurs coûts reste à entreprendre.



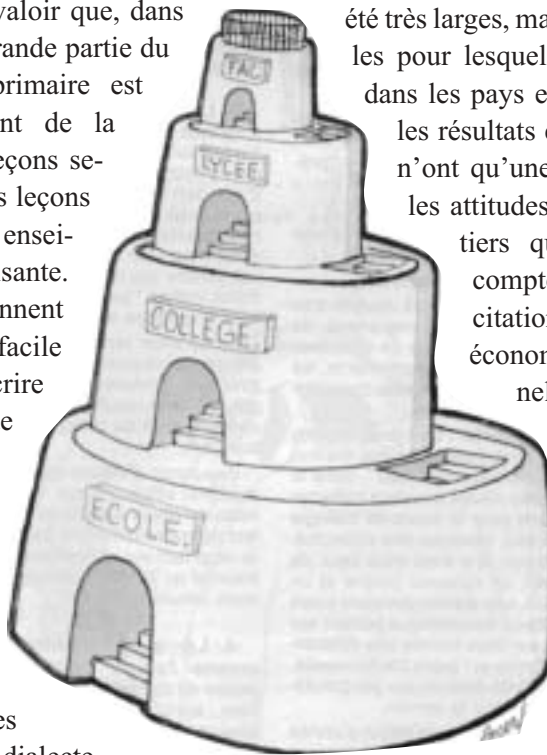
### La langue d'enseignement

Dans de nombreux pays, le choix de la langue à utiliser pour l'enseignement dans les écoles est non pas une simple question technique à trancher en fonction de critères purement pédagogiques, mais une question d'une haute importance politique et sociale. Dans plusieurs régions d'Europe et d'Amérique du Nord, on débat de la langue ou des langues qu'il convient d'utiliser comme véhicule premier d'instruction dans les écoles. Dans certains pays, des questions se posent quant aux droits des minorités ethniques à recevoir un enseignement dans une langue autre que la langue officielle du pays où ils habitent. Beaucoup de pays en développement, précédemment colonisés, ont vu dans leur langue nationale un outil pour forger une unité nationale dans une population linguistiquement hétérogène. Certains de ces pays, en Afrique, en Asie et dans le Pacifique Sud, ont réagi à ce problème en adoptant la langue de l'ancien gouvernement colonial comme l'une au moins de leurs langues nationales et en en faisant la langue officielle d'enseignement dans les écoles, parfois dès les premières années du primaire. Les arguments en faveur de cette politique sont compréhensibles,



mais le problème du point de vue purement éducatif est que, dans de telles situations, il arrive que la langue nationale ne soit parlée comme langue maternelle que par une petite partie de la population.

Les recherches faites dans les années 60 et 70 n'ont pas fourni de réponse univoque à la question de savoir quelle est la meilleure langue à choisir pour l'enseignement primaire. Plus récemment, l'opinion selon laquelle l'enseignement dans la langue nationale à l'école primaire est préjudiciable aux résultats de l'élève, quand cette langue n'est pas sa langue maternelle, paraît avoir gagné du terrain. On fait valoir que, dans des cas de ce genre, une grande partie du temps passé à l'école primaire est consacré à l'enseignement de la langue dans laquelle les leçons seront données, avant que les leçons elles-mêmes puissent être enseignées de manière satisfaisante. Les recherches en cours donnent à penser que: (i) il est plus facile d'apprendre à parler et à écrire dans une seconde langue quand on a déjà une base solide dans la première; (ii) on apprend plus vite à converser dans une seconde langue qu'à utiliser celle-ci pour faire des études; (iii) les connaissances scolaires acquises dans le vernaculaire ou le dialecte local se transfèrent facilement et n'ont pas à être réappries dans la langue nationale.



### La réforme des programmes

Le programme d'études est un élément déterminant de la qualité de l'enseignement dispensé aux écoliers. Certains pays se sont efforcés de normaliser et de coordonner les programmes scolaires afin d'offrir un enseignement de qualité uniforme et reconnue dans des écoles extrêmement diverses. Dans les pays en développement, les débats respectifs relatifs au programme ont été axés sur les besoins d'enseignement "professionnel" et d'enseignement "général", surtout à partir du moment

où les élèves ont déjà appris à lire, à écrire et à compter. La réforme des programmes s'est traduite notamment par l'introduction d'éléments techniques et professionnels dans les programmes des écoles secondaires, dans l'espoir d'améliorer la possibilité pour les jeunes de trouver un emploi à leur sortie de l'école et de mieux adapter l'enseignement aux besoins locaux. Toutefois, les efforts déployés en vue de diversifier ainsi les programmes scolaires n'ont pas dans l'ensemble été couronnés de succès.

Les débats sur la réforme des programmes ont été très larges, mais il existe deux raisons principales pour lesquelles la réforme des programmes dans les pays en développement n'a pas donné les résultats espérés. Tout d'abord, les écoles n'ont qu'une capacité limitée pour façonner les attitudes des élèves en fonction des métiers qu'ils désirent exercer. Ce qui compte vraiment est la structure des incitations dans l'ensemble du système économique; les aspirations professionnelles de l'individu sont déterminées par l'idée qu'il se fait des débouchés autant que par ses préférences par l'idée qu'il se fait des débouchés autant que par ses préférences personnelles. En second lieu, on a fini par se rendre compte que le cadre du système formel se prêtait mal à la formation professionnelle. L'apprentissage d'un métier à l'école n'est ni aussi efficace ni aussi bon marché que la formation dispensée sur le tas ou dans des centres spécialisés. Les écoles servent à inculquer des connaissances générales telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques et la compréhension scientifique, à enseigner des compétences largement applicables comme la comptabilité et la dactylographie, ainsi que des notions professionnelles générales telles l'attitude vis-à-vis du travail, la ponctualité et la discipline. On reconnaît depuis un certain temps que l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques se fait mieux dans un cadre plus étroitement lié au lieu de travail futur.

## Des écoles efficaces

La question de l' "efficacité scolaire" suscite depuis quelque années de vives controverses chez les chercheurs, les planificateurs et les décideurs dans le domaine de l'éducation. Certains ont fait valoir que, en insistant sur des éléments tels que le nombre d'élèves par classe ou la rémunération des enseignants, on néglige des aspects plus intangibles de la qualité scolaire qui sont d'une importance vitale, comme la valeur morale de l'école, le dévouement des maîtres ou le soutien des parents. La "littérature sur les écoles efficaces", comme certains l'ont appelée, a fait usage d'études de cas à petite échelle, réalisées dans certaines écoles ou dans certaines classes pour appréhender ces aspects intangibles des résultats scolaires. Une littérature très abondante, fruit de recherches dans les écoles des États-Unis et d'Europe, a produit des conclusions inévitablement variées quant aux détails, mais suffisamment cohérentes pour qu'on puisse se faire une idée claire des caractéristiques d'une école efficace, caractéristiques qu'on peut résumer comme suit:

- ▲ atmosphère de sécurité et d'ordre, avec une discipline fondée sur des règles claires, appliquées équitablement et sans à-coups;
- ▲ accent mis sur l'acquisition par les élèves des compétences scolaires essentielles, l'organisation du programme d'études servant à réaliser un accord sur les objectifs;
- ▲ fréquence de l'évaluation et du suivi des résultats obtenus par les élèves;
- ▲ direction, pédagogique et administrative, ferme de la part du chef d'établissement et de ses principaux collaborateurs;
- ▲ sentiment fort de cohésion, avec des enseignants dévoués à l'école et participant activement au processus de décision;
- ▲ objectifs clairement définis et exigences élevées quant aux résultats obtenus par les élèves, l'école tout entière rendant hommage aux succès scolaires;

- ▲ utilisation efficace du temps, avec un minimum de coupures ou de périodes consacrées à des activités extrascolaires;
- ▲ information et soutien des parents quant aux objectifs de l'école et aux responsabilités des élèves, en particulier pour les devoirs à faire à la maison.

Ces recherches ont eu de l'influence, mais elles ont fait aussi l'objet de vives critiques méthodologiques, surtout parce que la question a été abordée presque exclusivement, non pas du point de vue des consommateurs, mais en fonction de ce que les producteurs considèrent comme de l'efficacité. Néanmoins, on a fini par reconnaître que la littérature sur les écoles efficaces avait apporté une contribution de valeur au débat sur la qualité de l'école, et des travaux récents, qui ont soumis des variables tant quantitatives que qualitatives à des tests statistiques rigoureux, ont confirmé l'importance vitale, pour l'efficacité scolaire, de mesures qualitatives comme celles qui viennent d'être énumérées.

Les dimensions de l'efficacité scolaire relevées plus haut sont indiscutablement liées à des questions de gestion et d'administration des systèmes éducatifs et des écoles elles-mêmes. La qualité de la gestion et de l'administration de l'éducation peut sembler à tel point éloignée de l'enseignement dispensé jour après jour dans les classes qu'on pourrait penser qu'elle n'a guère l'effet sur la qualité de cet enseignement. Il existe cependant des raisons de croire qu'une bonne gestion de l'éducation est indispensable au maintien de la qualité de l'enseignement. En effet, c'est d'une bonne gestion que dépendent tous les aspects que nous avons examinés dans la section précédente.







Dans le contexte actuel, l'administration de l'éducation intervient à trois grands niveaux: à l'échelon central, il s'agit des fonctions essentielles de planification, d'élaboration d'une stratégie sectorielle, de fourniture des intrants, de suivi et d'évaluation au moyen de programmes d'examen nationaux, etc.; à l'échelon intermédiaire ou local (par exemple, État fédéral, province ou district), la structure administrative fournit soutien et assistance aux écoles en assurant, par exemple, l'acheminement des intrants, le suivi des résultats scolaires et un point d'ancrage pour le soutien communautaire; enfin, à l'échelon de chaque école, le rôle de la gestion concerne le fonctionnement au jour le jour, l'organisation et l'octroi d'incitations au personnel.

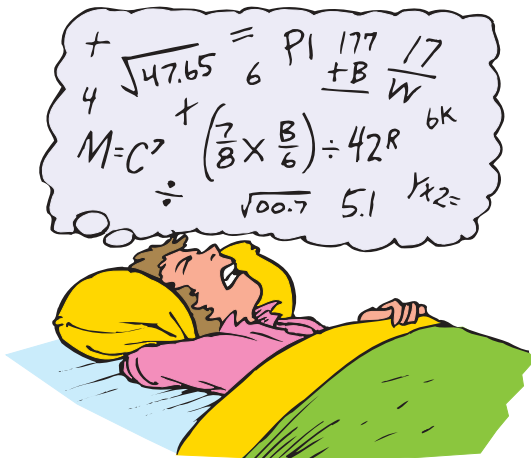
Dans la plupart des pays, l'administration de l'éducation est extrêmement centralisée et, dans certains, elle l'est même de plus en plus. Dans un certain nombre de pays, des recherches ont montré qu'on pourrait améliorer considérablement l'efficacité scolaire en décentralisant ne serait-ce que certains aspects de la gestion de l'éducation. Ces travaux indiquent qu'il est souhaitable de donner aux écoles plus d'autonomie et de décentraliser la prise de décisions. D'une manière générale, les écoles sont bien mieux placées pour répondre aux besoins et à la situation de la communauté locale qu'une gestion centralisée. Parce que l'enseignement dépend très largement des relations entre les enseignants et les élèves, la plupart des ressources nécessaires existent au niveau de l'école elle-même, et les niveaux supérieurs de la hiérarchie n'ont pas grand-chose à apporter, qui ne soit déjà là. En outre, les aspects intangibles ou qualitatifs d'une école efficace peuvent être extrêmement difficiles à mesurer dans une bureaucratie

centrale complexe, mais se prêter assez bien à une spécification pratique au niveau de l'école (c'est ainsi que tout chef d'établissement est en mesure de déterminer l'efficacité de la discipline ou le professionnalisme des enseignants, même s'il n'est pas possible de mesurer ces deux concepts avec précision).

### **Les incidences sur la politique à suivre**

Les stratégies d'amélioration de l'enseignement, à court terme comme à long terme, dans les pays en développement comme dans les pays développés, ne peuvent se permettre de négliger la qualité de l'enseignement. Des programmes d'expansion de l'éducation qui sont axés seulement sur le nombre des élèves, sans tenir compte de la qualité de l'enseignement dispensé, risquent d'aller finalement à l'encontre du but recherché. C'est là tout ce qu'on peut dire en matière de généralisation. Si l'on veut entrer dans le détail des orientations souhaitables de la politique éducative, on aboutira à des conclusions différentes selon les pays et selon les stades de développement.

Dans les pays en développement, il est important de prendre en considération toute la gamme des facteurs qui influent sur la qualité de l'école afin de déterminer ceux qui agissent comme des obstacles décisifs au développement. Mais une fois que l'on a mis en lumière les dimensions spécifiques du problème de la qualité, il est important de souligner que celles-ci ne sont pas indépendantes les unes des autres. Ainsi, le fait d'améliorer la qualité des enseignants de sciences risque d'avoir peu d'effet si les intéressés n'ont pas de laboratoires et de matériels convenables pour travailler. Des manuels nouveaux ne pourront pas être utilisés avec profit s'ils ne correspondent pas au programme en vigueur. Si la gestion de l'éducation est faible, le processus d'établissement d'un programme d'études efficace et de sélection des manuels en pâtira. Les difficultés que pose l'enseignement des langues exacerbent les problèmes dus à la médiocrité des enseignants et à l'insuffisance des manuels. Quand on cherche à obtenir les résultats scolaires souhaités, les divers aspects de la qualité interagissent selon toute une



série de modalités, les unes évidentes, d'autres plus subtiles.

Les incidences de cette situation sur la politique à suivre sont claires. Les stratégies visant à améliorer la qualité de l'enseignement échoueront ou, du moins, n'auront pas leur pleine efficacité si elles négligent des complémentarités importantes entre les différentes composantes de la qualité. En ce qui concerne les priorités d'investissement des pays en développement dans le secteur de l'éducation, il faudra vraisemblablement que les améliorations de qualité soient introduites en bloc au lieu de faire l'objet de projets ponctuels axés sur un seul aspect du problème et négligeant les autres.

Toutefois, les recherches actuelles n'ont guère été en mesure de fournir des indications utiles sur la manière dont les écoles des pays développés peuvent améliorer la qualité de l'éducation. C'est une chose d'identifier les caractéristiques qui distinguent les écoles efficaces de celles qui ne le sont pas; c'en est une autre, toute différente, de savoir comment utiliser l'action publique pour accentuer ces caractéristiques. C'est là une carence particulièrement grave parce que l'une des grandes leçons à tirer de la littérature des écoles efficaces est que, comme on l'a déjà noté, l'amélioration de la qualité doit être considérée comme un tout. Il n'y a pas de remède unique pour améliorer les résultats scolaires.

Ainsi, les moyens d'instaurer une valeur "morale" ou une "atmosphère" organisationnelle glo-

bale constituent la matière d'une grande partie des travaux sur la qualité de l'école que les chercheurs font aujourd'hui dans le monde développé. Beaucoup de ces travaux sont axés sur la recherche des structures de gestion et d'administration voulues à tous les niveaux pour rendre les écoles plus efficaces. Certains de ces travaux donnent à penser qu'il est possible d'avoir des écoles efficaces en procédant à une déréglementation substantielle et en offrant un choix beaucoup plus large aux consommateurs. L'élargissement du choix proposé aux parents a été un élément important d'une grande partie des réformes de l'enseignement depuis quelques années. Il est de plus en plus courant que les parents puissent choisir une école, au lieu de voir leurs enfants inscrits d'office dans un établissement par l'administration, et qu'ils puissent aussi opérer un choix parmi une gamme d'écoles diverses ou spécialisées faisant partie du système public. D'autres auteurs estiment que l'on ne pourra améliorer la quantité de l'école qu'en s'orientant vers un système reposant fortement sur les lois du marché, en utilisant peut-être un mécanisme modifié de "bons d'études" pour favoriser la création d'écoles à but lucratif par une incitation destinée à susciter une concurrence plus directe pour le système public. Un angle d'attaque un peu moins radical (et utilisé actuellement dans beaucoup de pays parallèlement à l'élargissement du choix pour les parents) consiste à expérimenter des mécanismes où la gestion se fait ans le cadre de l'école, au sein d'un système éducatif public plus vaste.

Quelle que soit la nature exacte des politiques recommandées, celles-ci auront en commun l'importance donnée à la création, pour les systèmes éducatifs, de structures administratives qui fourniront un cadre global de soutien, au sein duquel les écoles pourront fonctionner avec une autonomie accrue et en interaction plus étroite avec les diverses communautés qu'elles servent.

*L'Éducation pour le XXI<sup>ème</sup> Siècle  
UNESCO 1998*

---

# Réflexions sur le Nouveau Système d'Évaluation

---

Nous reproduisons ci-après le rapport qui a été préparé par nos collègues **Maha HUSSEINI MAZRAANI** et **Semaan SALEH**, et présenté aux professeurs de français dans le cadre du troisième congrès éducatif organisé par la ligue des professeurs de l'enseignement secondaire officiel au Liban, sous le titre: "**Le système de l'évaluation: théorie et pratique**". Au cours du débat qui a suivi, les propositions formulées par les enseignants sur la mise en application du nouveau système d'évaluation (N.S.E) ont été adoptées et intégrées au rapport initial.

Ont participé à cette séance des représentants de L'Inspection pédagogique, du CRDP, du Bureau de l'Orientation pédagogique et scolaire et des institutions pédagogiques des secteurs public et privé.

Les Nouveaux programmes ont soulevé beaucoup de débats au niveau du contenu, du livre scolaire, de la méthodologie et aussi de l'évaluation dont il fallait déterminer les principes de base et les instruments de travail. A ce propos, des journées pédagogiques ont été élaborées, des documents et guides d'évaluation ont fait leur apparition pour traiter des questions cruciales: *Quoi évaluer? Quand évaluer? Qui évaluer? Selon quels critères et avec quels outils d'évaluation?*

## Les formes d'évaluation

---

Le N.S.E projette une opération pédagogique qui devra être en accord avec le contenu, les objectifs et les finalités des nouveaux programmes. Il propose, à ce dessein, trois formes d'évaluation:

### 1- L'évaluation diagnostique:

Elle porte, en début d'année, sur le préacquis de l'apprenant, notamment sur des compétences requises en français à l'oral et l'écrit.

### 2- L'évaluation formative:

Elle requiert, en cours d'année, de la part de l'enseignant, une observation plus poussée du travail continu de l'apprenant pour remédier à d'éventuelles lacunes et modifier les stratégies adoptées.

### 3- L'évaluation sommative:

Elle répond pleinement aux exigences de l'enseignant modulaire ou par séquences, en ce sens qu'elle permet, après avoir mené les modules à leur terme, de s'assurer de l'acquisition des compétences terminales. Tel sera l'objet des contrôles mensuels, des épreuves trimestrielles ou semestrielles...

## Les avantages du N.S.E

---

Ce système présente plusieurs avantages:

- 1- L'apprenant devient, grâce à ce système, au centre du processus Enseignement/Apprentissage:
  - On évalue ses compétences acquises plutôt que ses connaissances.
  - Il a le droit de débattre avec ses professeurs des critères d'évaluation, de la notation, et de s'autoévaluer.
- 2- Ce système entreprend une démarche méthodologique en vue d'aboutir à une évaluation précise et objective.
- 3- Il cible des finalités éducatives: exploiter les formes d'évaluation, en vue d'apporter des améliorations de méthode.

4- Le contrôle continu des acquis permet de remédier aux lacunes de l'apprenant et de l'aider à maîtriser les compétences visées et, par conséquent, à réussir.

Mais use-t-on dans nos établissements des moyens qui font le succès de ce système?

Il faut l'avouer, la mise en pratique soulève beaucoup de difficultés.

## Les problèmes majeurs

### 1- Les niveaux hétérogènes

Une grille d'évaluation diagnostique montre, à titre d'exemple dans une classe de 35 élèves, trois groupes de niveaux différents:

Groupe	Niveau	Note sur 20	Nombre d'apprenants
A	Satisfaisant	10-14	5
B	Acceptable (en début d'année)	6-8	10
C	Extrêmement faible	1-5	20

Le décalage entre les niveaux des élèves dans une même classe entrave le processus Enseignement/ Apprentissage. L'enseignant n'arrive pas à élaborer une stratégie efficace; il hésite sur la méthode à suivre pour favoriser la réalisation des activités prévues:

- Comment remédier aux lacunes antérieures?
- Comment susciter un intérêt plausible chez les apprenants?
- Comment questionner? Comment évaluer?

Ce grand décalage nuit à la conception même du N.S.E qui se veut un système complet, objectif et équitable.

### 2- L'effectif élevé et l'horaire réduit:

On trouve dans certains lycées 40 élèves par classe et même plus. En revanche, l'horaire imparti s'avère insuffisant en général (2 périodes par semaine en 2ème année – série sciences, en 3ème année – séries sciences de la vie, sciences générales et socio-économie); ce qui se répercute négativement sur le processus Enseignement/ Apprentissage:

A présent, l'enseignant doit prendre en charge plusieurs classes et affronter des responsabilités accrues.

A titre d'exemple, voici l'horaire d'un collègue qui donnait 20h par semaine:

- 1ère année secondaire (1 classe) 5 périodes

- 2ème année, Série: Humanités (1 classe) 6 périodes

- 2ème année, Série: Sciences (3 classes) 9 périodes.

Nombre d'apprenants: 185.

Dans ces conditions, sera-t-il en mesure d'assumer toutes les tâches qui lui incombent? Sera-t-il capable de suivre chaque apprenant à part conformément aux modalités de l'évaluation et des fiches-contrat)?

### 3- L'évaluation des compétences:

En principe, l'évaluation dans le cycle secondaire devra porter sur les compétences spécifiques à chaque année du cycle et ceci dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

a- Au niveau de l'oral:

L'espace consacré à la compréhension et à l'expression orales étant très réduit, l'enseignant n'aura pas le temps de mener en classe des activités, sur lesquelles les apprenants seront évalués:

- Créer des pistes de réflexion.
- Organiser le travail de groupes.
- Exploiter des supports iconographiques et audio-visuels.
- Présenter et débattre des recherches et exposés oraux.

En outre, l'évaluation de la communication orale (compréhension et expression) compte 40% de la note globale. Mais les notes accordées à ce domaine qui figurent sur le bulletin scolaire ne relèvent pas dans la plupart des écoles des activités précitées, vu l'horaire réduit et l'effectif élevé. L'enseignant, pour s'en tirer, ne peut souvent qu'évaluer les réponses aux questions sur texte préparées à l'avance par les apprenants.

Ainsi l'évaluation de l'oral s'en trouve faussée.

b- Au niveau de l'écrit:

– On notera deux types d'évaluation sommative: les contrôles mensuels et les examens semestriels.

– Le contenu de l'épreuve s'avère lourd: elle porte sur quatre activités:

- Questionnement du texte.
- Production écrite.
- Œuvre intégrale.
- Traduction.
  - La traduction telle qu'elle est enseignée actuellement fait perdre des notes à l'élève sans améliorer son niveau de langue. (cf. le rapport de français au "Deuxième Congrès sur l'éducation", Ligue des professeurs de l'enseignement secondaire officiel, juin 2001).
  - Dans les manuels scolaires, certains textes sont ardu.
  - La formulation des questions pose également problème.
- Des questions touffues et floues; les apprenants ont autant de mal à les lire qu'à lire le texte. (série scientifique).
- Les stages de formation n'ont pas complètement réglé le problème: "Comment questionner un texte?" Ainsi certains enseignants ne tiennent pas suffisamment compte de la typologie du texte choisi et posent des questions qui ne correspondent pas aux compétences à évaluer.

**4- Les critères d'évaluation et le barème de notation:**

Les critères d'évaluation sont nombreux et les barèmes de notation trop détaillés.

A titre indicatif, une grille a été prise du document "L'enseignement secondaire. Consignes d'évaluation". Elle sert à l'évaluation d'un exposé oral d'après 6 compétences subdivisées en 9 sous-compétences.

Grille d'évaluation: exposé oral		
I.	<b>Structure de l'exposé:</b>	
	– Annonce du plan	1 pt
	– Présence d'un plan interne	1 pt
	– Enchaînement logique des parties et des sous-parties.	2 pts.
II.	<b>S'exprimer clairement dans un langage approprié:</b>	
	– Syntaxe correcte	2 pts
	– Lexique adéquat	2 pts
III.	Sélection des informations (pertinence) en concordance avec le thème choisi	2 1/2 pts
IV.	<b>Clarté des informations sélectionnées:</b>	
	– Recours à des supports	1pt
	– Argumentation ou justification	2 1/2 pts
V.	<b>S'engager dans la présentation:</b>	
	– Engagement	2 pts
	– Créativité, dynamisme	2 pts
VI.	<b>Appréciation générale</b>	2 pts
	N.B: conditions de passation	
	– Temps de préparation	
	– Temps de l'exposé	
	Note sur 20 points	

**5- Une évaluation rigide:**

Un texte littéraire n'étant pas monosémique, pourquoi donc attendre une réponse unique à chaque question?

- Certains critères d'évaluation semblent très catégoriques et ne tiennent pas compte de la créativité de l'apprenant.
- Même dans l'activité d'écriture, l'évaluation repose sur un plan déterminé que l'apprenant peut ne pas suivre dans sa production. (voir en annexe la grille d'évaluation).

**6- Une formation insuffisante:**

L'enseignant n'est pas bien armé pour mettre en application les principes du NSE.

- Les journées pédagogiques ont été parfois théoriques et sans suivis dans les écoles.
- Au cours de certaines journées, il s'est avéré que les consignes du NSE n'étaient pas claires pour les formateurs et les enseignants eux-mêmes, qu'attendez-vous des élèves?
- Il n'y a pas une équipe spécialisée chargée de clarifier les consignes, d'unifier le lexique notionnel et de trancher définitivement les questions controversées.



## **Les remédiations possibles**

---

- 1- Améliorer l'Enseignement/Apprentissage dans les années de base en intégrant, entre autres, la pédagogie différenciée.  
Arrivés en 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire, les apprenants sont sensés maîtriser les compétences de communication requises à l'oral et à l'écrit. Or ce n'est pas le cas.
- 2- Résoudre définitivement le problème de l'effectif élevé. On propose que le nombre d'apprenants par classe ne dépasse pas les 30 élèves.
- 3- Pratiquer l'évaluation diagnostique en début d'année pour dépister les différents niveaux des apprenants et élaborer, en conséquence, les stratégies appropriées.
- 4- Former les enseignants à l'évaluation formative.
- 5- Augmenter les heures de français dans la série scientifique.
- 6- Mettre en place des cours de renforcement hors horaire.
- 7- Remanier les manuels et les guides et ajouter au livre de l'élève des fiches-méthode supplémentaires.
- 8- Concevoir deux guides d'évaluation:
  - L'un destiné aux enseignants proposant des grilles d'évaluation plus pratiques, surtout à l'oral.
  - L'autre renfermant des grilles d'évaluation et d'autoévaluation assimilables par les élèves et présentant une progression dans l'acquisition des compétences portant sur les genres, les types de textes et les éléments qui les constituent.
- 9- Mettre au point des propositions d'activités et des grilles d'évaluation pertinentes pour évaluer les compétences à l'oral.
- 10- Mettre en place dès le cycle moyen un apprentissage sérieux de la production écrite et lui consacrer une période par semaine: l'évaluation de cette activité montre d'énormes lacunes.
- 11- Définir les verbes consignes du français (repérez, étudiez, analysez...) ainsi que les tâches qu'ils assignent et les communiquer aux élèves.
- 12- Se contenter d'une seule œuvre intégrale pour toutes les séries des classes terminales et remanier le manuel scolaire qui ne répond pas aux objectifs de cette activité.
- 13- Organiser des stages de formation qui seront tenus par des spécialistes en évaluation et assurer les suivis dans les écoles.
- 14- Equiper les écoles officielles du matériel nécessaire pour mener des activités indispensables à l'évaluation de la communication orale (CDI, salles d'audio-visuel...).
- 15- Elaborer des fiches précisant comment intégrer dans le processus global de l'évaluation les activités d'application (devoirs à domicile, participation de l'apprenant en classe) et comment noter le contrôle continu. Il convient de signaler à cet égard, qu'en négligeant une évaluation critériée de l'oral, l'évaluation sommative sera la seule forme pratiquée dans nos écoles, et les enjeux du N.S.E seront alors perdus.
- 16- Remanier les épreuves des examens:
  - Choisir des textes moins lourds.
  - Réduire les activités.
  - La traduction doit être donnée comme matière indépendante et enseignée par des spécialistes (*cf. rapport de la Ligue des professeurs de l'enseignement secondaire officiel*).
  - Accorder plus d'importance aux questions d'analyse permettant d'accéder au sens.
  - Éviter dans la mesure du possible, les notations trop détaillées: (les 1/2, les 1/4 pour plusieurs éléments de réponse).
- 17- Faire une enquête auprès des enseignants pour recueillir leur points de vue sur l'application des Nouveaux programmes et sur le système d'évaluation.

## **Propositions pour les examens officiels**

---

- ▲ Les jurys des examens devront être constitués selon des critères bien précis par une commis-

sion formée de représentants du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Ligue des professeurs de l'Enseignement secondaire officiel et du Syndicat de l'Enseignement privé.

- ▲ L'enseignant membre du jury d'examen doit, outre la compétence requise, avoir enseigné la classe de Brevet ou de terminale pendant plusieurs années.
- ▲ Sous l'égide du ministère de l'éducation nationale, une commission de professeurs ayant déjà enseigné les classes de brevet et de terminales sera chargée, en collaboration avec des spécialistes, de proposer les résultats de leur étude

concernant l'évaluation des épreuves à toutes les écoles.

### Conclusion

Un nouveau système d'évaluation doit mettre en place des techniques de travail adéquates aux objectifs des Nouveaux programmes. Il doit s'appuyer sur des éléments concrets et proposer une méthodologie cohérente.

Cependant, le Nouveau système d'évaluation mis en application actuellement pose problème: les modalités qu'il requiert ne sont pas toutes opérationnelles dans les conditions actuelles de l'Enseignement/ Apprentissage au Liban.

### Grille d'évaluation et barème de notation\*

Critères	Oui	Non	Note
<b>L'introduction (1 pt)</b> <b>L'élève:</b> - amorce le sujet par un constat; - annonce la problématique et insère la citation; - annonce le plan du développement			0,25 0,5 0,25
<b>Développement (3 pts)</b> <b>L'élève:</b> - prévoit un développement en deux parties; - justifie l'idée directrice de chaque partie à l'aide d'arguments pertinents; - illustre les arguments par des exemples;			0,5 2 0,5
<b>Conclusion (1 pt)</b> <b>L'élève:</b> - conclut par une phrase bilan - ouvre une nouvelle perspective			0,5 0,5
<b>Présentation (bonus: 0,5 pt)</b> <b>L'élève:</b> - présente un travail en trois parties distinctes (introduction, développement, conclusion); - consacre un paragraphe à chaque argument illustré d'un exemple.			0,5

N.B.: dans le cas d'une langue défectueuse, retrancher 2/5 de la note.

\* Guide pour l'évaluation, langue et littérature française, cycle secondaire, Octobre 2000, CRDP, p141.

## Vers une pratique de l'autoévaluation

**E**n contexte d'Enseignement / Apprentissage, la notion d'autoévaluation existait depuis toujours, mais sa pratique systématique dans les anciennes méthodes était restreinte et limitée.

Nombreuses sont les causes des réticences à l'égard de l'autoévaluation, notons les préjugés sur l'incapacité de l'apprenant d'évaluer ses performances, le manque de confiance en lui-même, le sentiment d'infériorité dans la relation enseignant / apprenant...

Qu'est-ce que l'autoévaluation? Dans quels objectifs est-elle pratiquée? Quel en est le champ d'application qui concerne directement la tâche de l'apprenant et ses responsabilités? Pourquoi l'apprenant a-t-il besoin de s'autoévaluer, n'est-il pas suffisamment évalué par son maître?

Nous essayons dans cet article de mettre d'abord le concept d'autoévaluation dans son contexte véritable et d'en exploiter ensuite les propriétés spécifiques qui permettent de la réaliser correctement.

L'évaluation traditionnelle accordait une tâche primordiale et presque absolue à l'enseignant, tâche qu'on pourrait décrire brièvement (étant donné qu'elle ne fait pas l'objet de notre étude): noter et apprécier le travail des élèves en vue de contrôler leur apprentissage, de sélectionner les élèves et les classer systématiquement par rapport aux autres ou par rapport à une norme absolue, afin d'informer l'administration, les parents et les élèves.

Dans ce contexte clos de l'évaluation traditionnelle, l'apprenant se sent mené à l'aveuglette sans avoir un rôle qui puisse définir sa place dans cette opération et par conséquent il ne peut être capable de savoir, au cours de son apprentissage, si ses per-

formances sont conformes à ce qu'il voulait réaliser, ni s'il progresse vers l'objectif fixé.

La pratique de l'autoévaluation permet de fournir à l'apprenant les informations nécessaires au contrôle de son apprentissage. En d'autres termes, elle permet de vérifier le progrès dans l'acquisition des savoir-faire, d'orienter son travail vers le but visé, de varier les méthodes et les procédures en fonction de ses besoins. L'autoévaluation intègre l'apprenant dans son apprentissage, étant donné qu'elle est elle-même partie intégrante dans l'enseignement / apprentissage.

Or pour jouer ce rôle de guide de l'apprenant, l'autoévaluation doit être "**pertinente**" à tous les niveaux.

- **Pertinente** au niveau des performances produites lors de toutes les situations d'apprentissage. Les informations fournies aux apprenants doivent porter sur toutes les activités faites durant cet apprentissage à savoir celles qui sont pratiquées dans la classe, en groupe ou individuellement, ou celles pratiquées hors de la classe. Par exemple dans l'apprentissage de la langue française les informations doivent être abondantes et variées portant sur des activités de compréhension, de production et d'expression orale et écrite, de grammaire de conjugaison et d'orthographe etc...

Notons que toutes ces performances ne se présentent pas au même degré pour tous les apprenants. Ceci dépend de la capacité de chaque apprenant et des conditions de réalisation de sa tâche: difficulté de la tâche, le moment où elle se déroule, la relation éducative enseignant / apprenant, l'état d'âme et les conditions physiques de l'apprenant...

- **Pertinente** au niveau des critères d'évaluation de chaque performance. Nombreux et variés, ces critères, s'ils sont considérés tous pertinents en évaluation, ils ne peuvent pas l'être à égalité pour tous les apprenants et pour tous les apprentissages. En effet, ces critères dépendent des objectifs de l'apprentissage, du contenu de la discipline, du moment de l'apprentissage.. En d'autres termes, ces critères ne sont pertinents que s'ils s'adaptent aux besoins de l'apprenant et de son apprentissage.

- **Pertinente** au niveau des exigences que l'apprenant adopte qui sont les limites entre l'acceptabilité et /ou la non acceptabilité des performances évaluées. L'apprenant mesure la dimension de sa performance relativement au modèle de référence adopté, conformément à ses exigences au moment où il évalue son apprentissage.

### **La Formation de l'apprenant à l'autoévaluation**

Par ailleurs, pour réaliser une telle évaluation, l'apprenant s'avère être le mieux placé, car c'est de lui-même et de son apprentissage qu'il s'agit. Ainsi faudrait-il que l'apprenant soit à la hauteur de cette tâche, qu'il soit formé pour acquérir les règles de jeu de l'autoévaluation. Or cette formation qui ne va pas sans poser des problèmes, revêt deux aspects primordiaux, un **aspect technique** et un autre **psychologique** qui met en relief le rôle de l'apprenant dans son apprentissage ainsi que ses représentations de la relation pédagogique au sein de la classe.

Au **niveau technique**, la formation de l'apprenant vise à rendre ce dernier capable d'observer objectivement sa performance, de l'analyser, de la comparer à une autre performance considérée comme modèle, d'en dégager des résultats et de les interpréter en fonction des objectifs fixés au début de l'apprentissage.

Cette formation lui permet d'apprendre à déterminer les points de départ et d'arrivée de son apprentissage, à définir les objectifs et les critères précis de la performance à évaluer, à élaborer une méthodologie adéquate à la démarche, aux moments et aux conditions de production de sa performance (construire certaines techniques

d'évaluation: grilles, outils, exercices...) pour qu'il puisse juger objectivement les résultats et remettre en question des jugements antérieurs.

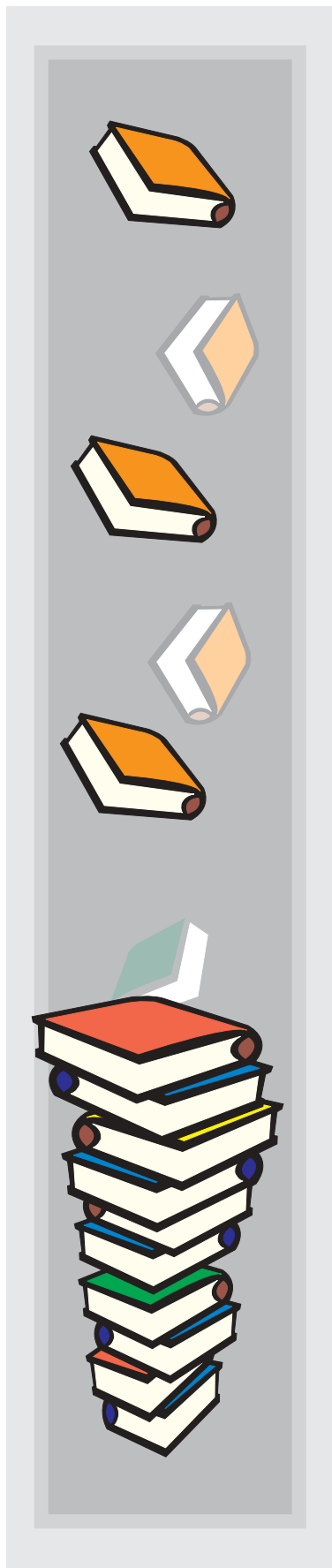
Or pour fournir à l'élève toutes ces capacités de s'autoévaluer il est nécessaire d'élaborer tout un processus de formation au niveau du contenu et des procédures, ce qui n'est pas impossible à réaliser mais qui exige beaucoup d'efforts de la part des formateurs et des enseignants, car l'autoévaluation est en elle-même un apprentissage permanent. L'apprenant doit être formé à cette opération dès les classes primaires et suivi par dose croissante durant les années qui suivent.

D'abord, l'apprenant doit être informé au fur et à mesure sur l'autoévaluation, sur sa nature et sa fonction dans l'apprentissage. Il doit savoir distinguer entre l'évaluation externe et l'évaluation interne et connaître le profit que lui procure l'autoévaluation quant à l'amélioration de son apprentissage.

D'une part, l'apprenant doit comprendre le rôle positif de l'erreur qu'il produit, que cette erreur n'est pas un péché pour lequel il sera sanctionné et immobilisé. Par contre, l'erreur est un point de retour vers des informations non acquises durant un apprentissage donné où un ou des objectifs n'ont pas été atteints. Ce retour aboutit à une analyse du type de l'erreur et par conséquent à une remédiation par la création des solutions adéquates.

D'autre part, à côté de l'erreur, l'autoévaluation se heurte au problème du risque: en effet l'apprenant doit être informé également sur le fait que l'autoévaluation ne s'effectue pas toujours sans le risque de ne pas savoir apprécier ou juger une performance. On doit former l'apprenant à surmonter ce risque par l'expérience personnelle en lui offrant des occasions variées pour analyser et juger une performance donnée, ceci à travers le soutien et l'aide de son enseignant.

C'est à travers le tâtonnement, l'échec et le ratapage que l'apprenant parvient au fur et à mesure à maîtriser les règles de jeu pertinents de l'autoévaluation, car l'acquisition des savoirs et des savoir-faire reste dans l'ordre de la pratique surveillée et soutenue.



Quant à la **formation psychologique**, elle s'avère être d'une grande importance. L'apprenant à tout moment de l'apprentissage et surtout au moment de l'évaluation interne doit être préparé psychologiquement à l'autonomie. Il doit être préparé à accepter toutes les contraintes et les difficultés qui se présentent à lui, à commencer par la représentation de son rôle dans cette opération, rôle d'abord passif, récepteur, externe qui rend l'autoévaluation comme acte difficile impossible à réaliser.

Cette formation psychologique repose sur l'idée d'intégrer l'apprenant directement dans la fabrication de son apprentissage pour le convaincre qu'il est au centre de cet apprentissage et non à l'extérieur, qu'il est agent actif, et non receveur passif. Cette préparation psychologique ne peut être en aucun cas dissociée de la préparation technique. C'est en pratiquant l'autoévaluation que l'apprenant s'identifie son rôle dans l'apprentissage, apprend à partir des essais successifs et des possibilités de rattrapage offertes par le soutien de l'enseignant. En d'autres termes, c'est à partir de son expérience personnelle que l'apprenant s'approprie les savoir faire nécessaires à sa formation technique et psychologique à l'autoévaluation.

En conclusion, au sein de toute rénovation pédagogique, l'évaluation partie intégrante de l'apprentissage prête toujours à la discussion, que serait ce si le problème se pose au niveau de l'autoévaluation?

Nous espérons que les réflexions et les informations que nous avons pu véhiculer dans cet article pourraient éclaircir davantage le problème de l'apprentissage de l'autoévaluation, problème qui ne touche pas l'apprenant seul, mais qui concerne également l'enseignant l'institution et le système.

## Références

- Oskarsson Mats Méthodes d'auto-évaluation des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 1977.
- HOLEC, H. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1981.
- PERRENOUD Ph. L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques De BOECK Université, Paris 1998.
- SCALLON G., l'Évaluation formative, Renouveau Pédagogique, Inc, Canada, 2000

*Véra ZEITOUNI SALIBA*



# Débat:

## un Genre de l'Oral Public pour Contribuer à l'Apprentissage de l'Argumentation

### Enseigner l'oral

Les travaux présentés ci-après s'inscrivent dans une perspective clairement interventionniste, dans le cadre de l'école publique obligatoire où l'on pense qu'un enseignement explicite peut améliorer les capacités orales des élèves. Il en va de l'oral comme de l'écrit – on a longtemps considéré que son acquisition était le résultat d'apprentissages incidents, d'une imprégnation réussie – si l'on veut atténuer les effets des différences socioculturelles, l'école se doit de donner à tous les élèves la possibilité de bénéficier d'un enseignement de l'oral.

Dans les débats sur l'oral, nous avons pris le parti de nous limiter à la sphère publique et de voir ce qui peut s'apprendre et s'enseigner, laissant de côté l'oral privé et l'oral qui s'apprend sans un enseignement formel. Il s'agissait donc de déterminer, entre l'oral qui est déjà acquis avant l'école et ce qui est hors de portée des élèves, la zone de développement proche, la part de l'oral qui puisse s'enseigner, qui puisse créer une tension acquisitionnelle.

Si l'on observe les genres scolaires, il peut paraître éclairant de distinguer quatre idéal-types selon la situation de communication mise en œuvre: premièrement des genres purement scolaires comme la dissertation ou l'explication du texte (genres acommunicatifs); deuxièmement des genres à usage interne comme le journal ou le texte libre (genres nouveaux); troisièmement des genres en vue d'une communication authentique comme la lettre de protestation (genres sociaux); quatrièmement – c'est sur ces derniers que nous penchons particulièrement – des genres à double visée communicative, réelle et scolaire, comme le débat régulé ou l'interview pour apprendre (genres fabriqués). On pourrait dire que ce sont des genres empruntés aux pratiques sociales et adaptés aux

besoins de l'apprentissage dans le sens où ils s'appuient sur des conduites ritualisées (distribuer ou prendre la parole dans un débat médiatique) pour répondre à des finalités éducatives (pouvoir comprendre l'avis d'autrui et faire entendre son opinion dans un groupe) et scolaires (par exemple, comprendre et utiliser les mécanismes de la réfutation à l'oral).

### Des genres pour apprendre

Le débat est le genre de l'oral public que nous avons choisi dans le cadre d'un apprentissage de l'argumentation, parce qu'il est une forme valorisée dans le fonctionnement social et démocratique (lieu d'échanges et de réflexion sur un sujet), qu'il est bien connu des élèves (visible à la télévision par exemple) et donc sa représentation peut être facilement activée.

Dans une école laïque obligatoire, le modèle didactique du débat devra prendre en compte des aspects éthiques (respect d'autrui, indépendance de jugement notamment), des aspects développementaux (comportements argumentatifs atteints/visés) et des aspects communicatifs (à qui s'adresse le débat?). Ce sont ces éclairages qui permettent de choisir les dimensions du débat à enseigner.

### Quelles dimensions du débat enseigner?

Il est impératif de délimiter plus précisément ce qu'on entend par débat (par opposition aux genres proches comme la table ronde ou le panel) et ce qu'on attend d'un débat. Toutes ces considérations nous ont peu à peu amenés à considérer le débat comme un outil privilégié qui permet d'apprendre quelque chose sur un sujet donné, notamment grâce à l'apport des autres, de leurs différents

points de vue, de la diversité des éclairages sur une même question controversée.

Dans cette optique, pertinente autant d'un point de vue éducatif que cognitif, les dimensions à travailler deviennent plus claires et incontournables: écouter l'autre, son opinion et ses arguments, respecter les tours de parole et réguler les échanges, reprendre la parole de l'autre dans son propre discours (pour la soutenir ou s'y opposer), exprimer sa propre position.

Chacune de ces dimensions peut être plus ou moins approfondie selon le degré de la scolarité auquel on intervient: de la simple écoute d'objections dans les premières classes à la production en temps réel de réfutations de la part des plus grands; on imagine tout un travail progressif permettant la construction d'un tel savoir-faire. Nous allons voir comment s'y prendre concrètement en classe pour entraîner de telles capacités.

### **Écouter**

---

Dans une argumentation orale telle que le débat, l'écoute apparaît comme une dimension capitale puisqu'elle est en réalité la condition d'une prise de parole à bon escient et d'un échange véritable entre débatteurs.

Avec des élèves de 8 à 10 ans, nous avons proposé des activités d'écoute débouchant sur l'identification de la question de controverse, sur la distinction entre opinion et argument, l'identification des arguments pour et contre une opinion, ainsi que les non-arguments. En écoutant un minidébat, les enfants ont à repérer puis à restituer la question posée. Puis ils sont amenés à comprendre la fonction des arguments qui est d'appuyer une opinion et la nécessité de justifier sa position. Ils produisent ensuite des arguments en tant que défenseur ou détracteur. Après cela ils écoutent de nouvelles interventions qu'ils ont à tirer. En comparant leurs résultats, une discussion s'installe qui rend une analyse nécessaire. L'atelier se termine par l'élaboration de constats, afin que les élèves gardent une trace écrite de ce qu'ils ont appris.

Avec des élèves de 13 à 15 ans, nous proposons l'écoute d'un débat guidée par un questionnaire en vrai/faux à remplir en temps réel. En plus de comprendre la question de controverse, il est demandé aux élèves de saisir l'orientation argumentative,

d'observer l'évolution des positions et de repérer le travail du modérateur. Un pas de plus est franchi: passer de l'analyse différée à l'analyse dans le flux du débat, avec la pression que cela implique et l'attention que cela exige. Les assertions à cocher sont en fait des reformulations, acceptables ou non, de chacune des interventions.

L'observation attentive de débats de novices met en évidence l'absence de véritables enchaînements: on assiste le plus souvent à une juxtaposition de points de vue. Manque d'écoute sans doute mais aussi difficulté à rattacher ce qu'on a à dire à ce qui vient d'être dit. Que proposer pour aider les élèves à entrer en dialogue?

### **Reprendre pour abonder**

---

Pour des élèves de 8 à 10 ans, il est possible d'apprendre à examiner son accord avec ce qui vient d'être dit et à développer les arguments d'un autre intervenant. Pour ce faire, on leur fait entendre des prises de position argumentées, à partir desquelles ils doivent produire des enchaînements qui sont ensuite discutés, le but de montrer la grande variété des formulations appropriées.

Avec des élèves de 13 à 15 ans, on peut aller plus loin en exerçant la reprise (travail sur les expressions introduisant la reformulation: "effectivement", "comme tu dis", "je voudrais juste reprendre, quand tu dis que", etc.), mais aussi le soutien ("je suis entièrement d'accord", "X a tout à fait raison de dire que", "j'abonde dans ton sens", etc.) puis l'approfondissement des arguments d'autrui, notamment en distinguant divers types d'arguments (recourir à un exemple ou à une illustration, raconter une histoire ou une anecdote, faire une comparaison, se référer à la science ou à une personne importante, montrer les conséquences d'un fait ou d'une position, etc.). À travers diverses activités de production (anticipation d'enchaînements, enregistrement de développements), d'observation (écoute et analyse de reprises de débatteurs experts), les élèves sont conduits à introduire le discours de l'autre dans leur propre discours et à prendre conscience qu'il existe plusieurs types d'arguments qui peuvent s'appuyer mutuellement. Ainsi, l'idée d'un débat comme construction d'une argumentation à plusieurs prend corps pour les élèves.

## Reprendre pour s'opposer

Les élèves de 8 à 10 ans commencent par écouter des objections, puis repèrent, recherchent et inventorient des expressions marquant le désaccord. Cela débouche, dans un jeu de rôles, sur la production d'objections en situation de communication scolaire.

Les élèves de 13 à 15 ans reconstituent des réfutations à partir du résumé qu'en fait le modérateur, confrontent leurs propositions, puis comparent leurs solutions avec celles effectivement produites par les participants à un débat. Ils s'entraînent à réfuter en reformulant dans un premier temps ce qui vient d'être dit ("si j'ai bien compris tu dis que", "selon vous", "effectivement", "quand vous affirmez que", etc.), puis en introduisant ce qu'ils opposent ("mais", "justement", "vous oubliez que", "je soutiens au contraire que", etc.). Cet apprentissage est long et difficile, car il exige de la part de l'élève une capacité de décentration et d'anticipation qui lui fait souvent défaut à cet âge. Sans attendre qu'il maîtrise la concession et les contre-arguments à la fin de la scolarité obligatoire, nous tenons à ce qu'il soit en contact avec divers procédés qui permettent d'exprimer son désaccord en prenant en compte l'opinion de l'autre. Où l'adolescent peut-il apprendre que sa désapprobation sera mieux entendue s'il ménage la face de l'autre, sinon dans un lieu de diversité comme l'école?

## Étayer, prendre en charge de modaliser

Dans l'optique développementale qui est la nôtre (penser les acquisitions sur la durée, éviter l'accumulation en fin de parcours, *curricula* en spirale...), toute une série d'apprentissages peuvent être envisagés en fonction de l'âge et des acquis des élèves.

A un moment ou à un autre (nous militons, quant à nous, pour un apprentissage précoce de l'argumentation), les élèves ont à apprendre à étayer leur position, à appuyer leur opinion à l'aide d'arguments. Dans les petits degrés on leur donne des écriteaux qu'ils utilisent pour habiller leur opinion ("d'abord... ensuite", "parce que... et aussi", "*primo... secundo*", "d'une part... d'autre part", "non seulement... mais aussi", etc.). Un travail plus en profondeur peut intervenir dans les grandes

classes sur différentes façons d'ordonner des arguments et d'organiser une intervention.

Très tôt les élèves apprennent à apprendre en charge leurs arguments, à l'aide de formules qu'ils ont préalablement écoutées et relevées ("je pense que", "je crois que", "j'affirme", "je me demande si", "il me semble que", etc.).

Plus tard, on les amènera à classer des énoncés selon leur degré de certitude, ou au moins à distinguer ceux qui mettent en doute, ceux qui supposent ou soutiennent, ceux qui certifient.

L'apprentissage de la nuance doit également commencer dès les premiers degrés. Distinguer des affirmations péremptoires ("je suis radicalement opposé à", "je ne peux absolument pas approuver", "je suis convaincu qu'il faut absolument", "c'est vraiment le seul moyen de", etc.) de prises de position modalisées ("il me semble qu'ils devraient", "peut-être", "en quelque sorte", "parfois", "certains", "un petit peu trop", etc.) est une capacité qui émerge rapidement si elle est convoquée.

En fin de scolarité, on peut attendre des élèves qu'ils soient capables de repérer les marques modales.

"Généralement les filles sont plus souples que les garçons."

"La plupart des filles sont plus souples que la majorité des garçons."

"Les garçons, dans l'ensemble, paraissent être moins souples que les filles."

"Je connais pour ma part beaucoup de garçons qui sont incapables d'exécuter des mouvements que la plupart des filles réalisent avec facilité."

"C'est bien connu, la souplesse est souvent le point faible des garçons."

et de nuancer des énoncés catégoriques.

## Réguler les échanges

La distribution et la régulation de la parole est une dimension constitutive du débat, en ce qu'elle réalise concrètement l'égalité du droit à la parole. Elle est à la fois une traduction dans les faits de la tolérance et du respect d'autrui et le dépositaire formel de la dynamique argumentative du débat. C'est là d'ailleurs que réside une difficulté didac-

tique de taille. Comment enseigner aux jeunes élèves à jouer ce rôle formel de donneur de parole, en évitant une cristallisation qui risque d'aller à des fins contraires: rigidifier le débat au point de l'empêcher ou de lui enlever toute spontanéité?

La tâche qui consiste à ouvrir le débat en saluant l'assemblée, le public éventuel et les intervenants, en présentant le thème de la controverse, son intérêt, son actualité, ses conséquences dans un avenir proche, en définissant le cadre de discussion, le domaine auquel on désire se limiter, en présentant les intervenants, peut se montrer délicate selon les attentes mais elle n'est sans doute pas trop difficile à exercer. La tâche qui consiste à clore de débat, en redonnant une dernière fois la parole aux intervenants, en dressant un rapide inventaire des questions abordées ou encore en suspens, en remerciant les intervenants de leur participation, en prenant congé, peut être plus ou moins habilement réalisée, mais un peu de pratique et de préparation peuvent en venir à bout. Par contre, la capacité à relancer le débat lorsqu'on sent qu'il s'enlise, à recentrer le débat lorsque la discussion dérive n'est pas aussi simple à entraîner, car elle nécessite, outre une très grande faculté d'écoute, un certain sens de l'à-propos fondé sur l'intuition et un talent (re)dynamiser le groupe, en faisant parler le débatteur qui participe peu, en relevant des contradictions dans les propos, en provoquant la discussion sur des points de divergence, etc.

Notre conviction dans ce domaine est de proposer une sensibilisation précoce au rôle de meneur de débat, en insistant sur le fait qu'en dehors de l'ouverture et de la clôture qui doivent se préparer, le but est de mettre en contact le plus possible les participants: c'est une tâche de médiation.

Expérience faite, il n'est pas sûr qu'il faille poursuivre avec les élèves plus âgés un travail sur le modérateur, le but poursuivi étant que la régulation soit peu à peu intériorisée par chaque débatteur, pour déboucher sur une autorégulation.

### **Transmettre des contenus**

Nous touchons à un point central non seulement du débat mais de l'argumentation en général: les contenus thématiques. La rhétorique classique a peut-être fait croire qu'il existe une capacité à argumenter en quelque sorte indépendamment du contenu. Nous ne pensons pas qu'on puisse entraî-

ner des capacités langagières à vide. Un genre est une forme à travers laquelle il est possible de communiquer des contenus, mais ce n'est pas une forme vide. Dans la prestation d'un débatteur expert, il ressort que le maniement des techniques argumentatives n'est pas à lui seul garant d'une bonne performance; la connaissance et la maîtrise du thème abordé sont elles aussi déterminantes.

Pour cette raison, nous préconisons qu'un enrichissement cognitif se fasse tout au long de la fréquence, par exemple en conservant le même sujet à travers tous les ateliers, faisant ainsi d'une pierre deux coups. Avec des élèves en fin de scolarité, on peut, bien sûr, envisager un travail complémentaire sur les contenus, en groupes, en devoirs à domicile, en lien avec d'autres branches, etc.

Le choix du thème n'est d'ailleurs pas chose aisée. Il doit suffisamment concerner les élèves pour les intéresser, mais ne pas trop les impliquer pour permettre l'apprentissage.

### **Pour conclure**

L'argumentation revêt une place de plus en plus importante dans le curriculum (par exemple les capacités de justifier des opinions et des points de vue, dès le plus jeune âge, et ceci dans quasiment toutes les branches), ce qui nous a poussés à concevoir un enseignement précoce de diverses formes d'argumentation.

A l'oral, le débat s'est vite imposé comme un genre porteur pour l'apprentissage en classe. Nous le définissons comme la construction collective d'un savoir sur le sujet traité. C'est un lieu d'échanges qui met en question diverses opinions afin de faire évoluer ce savoir commun et d'enrichir les points de vue individuels. C'est en même temps l'occasion d'apprendre à écouter et à respecter les positions d'autrui et d'affirmer sa place au sein d'un groupe.

Après l'analyse de débats issus de divers lieux sociaux et des capacités qu'on peut attendre des élèves en âge de scolarité, nous avons défini un certain nombre de dimensions qui peuvent être travaillées avec des objectifs ciblés dans le cadre d'un projet global. Ces dimensions enseignables permettent d'atteindre un contrôle plus conscient de la production langagière et par là-même des comportements argumentatifs.



## Culture Pub

*Le thème de la publicité figure au programme de français en première année secondaire. Dans le monde contemporain, il est difficile d'ignorer ce phénomène qui constitue un des rouages essentiels du circuit économique. De plus, le langage de la publicité emprunte régulièrement à tous les arts des modes d'expression. A ce titre, il fait partie intégrante de la culture d'aujourd'hui.*

*L'article qui suit, tiré de l'Orient-Le Jour, révèle comment la publicité qui utilise les médias comme support est devenue une puissante force de persuasion qui façonne les attitudes et les comportements. Le document peut servir de base à une exploitation pédagogique tout en apportant un supplément d'informations sur le sujet.*

Le domaine de la publicité est extrêmement vaste et varié. En termes généraux, bien sûr, une publicité, appelée anciennement “une réclame”, est simplement une annonce publique en vue de transmettre des informations, d’attirer la clientèle ou de susciter une certaine réaction. Cela veut dire que la publicité a deux objectifs essentiels: informer et persuader.

La publicité informe de la disponibilité de nouveaux produits ou de nouveaux services raisonnablement désirables ainsi que des améliorations apportées à ceux qui existent déjà sur le marché. Elle aide les consommateurs à prendre des décisions bien informées et prudentes.

La publicité se différencie également selon le public qu'elle vise. En conséquence, celle qui s'adresse, par exemple, aux enfants pose des problèmes techniques et moraux substantiellement différents de celle conçue pour des adultes bien informés. Porteuses des valeurs d'une culture donnée, elle agit comme un miroir. Elle est le reflet de l'air du temps.

### L'efficacité publicitaire

La bonne pub allie rêve et rigueur, esthétique et efficacité, ravissement et précision.

En général, plus l'image publicitaire renvoie à une image connue du monde réel, plus facilement on s'en souviendra. La publicité qui s'appuie sur des éléments déjà croisés dans la vie quotidienne attire et rassure le consommateur. Le luxe de la publicité est de continuer de surprendre même quand on a l'impression d'avoir déjà tout vu. *Les trois conditions pour une publicité efficace sont l'originalité du concept, la séduction et la pertinence du positionnement. L'originalité est la base de toute différenciation. Pour séduire, la publicité doit avoir une valeur ajoutée émotionnelle, telle que l'humour. Enfin, elle doit être pertinente, car en adéquation avec l'identité de la marque et les motivations des consommateurs.*

La publicité s'efforce de révéler l'âme des produits qu'elle se propose de promouvoir.

La publicité exerce un impact indirect mais puissant sur la société par son influence au sein des médias.

*“Une bonne campagne capable de vendre un produit est constituée de plusieurs éléments, l'étude du marché définit la cible du produit selon l'âge, le sexe et la classe sociale; la créativité permet de présenter l'image du produit; le plan média sert d'outil nécessaire pour cibler la clientèle; et le choix des médias assure les meilleurs prix”.*



Les consommateurs sont devenus avertis et exigeants dans le même temps que la concurrence, la guerre des marques bat son plein. L'idée de marque fonde le lien rationnel et émotionnel qui va unir le produit au consommateur. Elle est au croisement de l'essence de la marque et d'une aspiration du consommateur, elle-même tirée de l'observation de ce dernier et de l'analyse de ses attentes.

La star de la consommation sera le produit ou service qui saura se placer au-dessus des autres et mieux communiqué.

La méthode consiste à attribuer à la marque les cinq traits qui font la personnalité de tout être: son nom (qui elle est), son physique (ce qu'elle fait ou sa valeur objective), son caractère (ses attributs psychologiques, ce qui la fait aimer), son style (ce qu'elle paraît), son âme (le rôle qu'elle joue dans la société).

Selon le but de la campagne, la priorité sera accordée à l'un ou l'autre de ces attributs. Si la priorité est donnée au physique, elle conduira à une campagne compétitive et d'affrontements. Si l'on focalise sur le nom, il faudra faire de sorte que celui-ci vienne en premier à l'esprit du consommateur.

### **La nouvelle publicité**

---

En s'appropriant le vocable "*communication*", l'industrie publicitaire signale l'élasticité de son nouveau champ professionnel. Un glissement sémantique s'opère aujourd'hui entre publicité et communication; la nature de l'activité publicitaire et sa position dans nos sociétés évoluent.

La publicité n'est plus ce qu'elle était. Elle fédère aujourd'hui des activités effectuées auparavant de manière relativement autonome: diversification accrue de l'activité, essor des grands groupes, recherche d'une dimension internationale pour satisfaire des clients de plus en plus cosmopolites.

Aujourd'hui, les annonceurs attendent d'une agence une valeur ajoutée stratégique avant toute création. Pour cela, trois acteurs font surface dans le processus publicitaire: l'annonceur, l'agence et

l'entité devenue indépendante, le média. Le premier passe commande d'un service au deuxième, lequel le conseille, conçoit le message et l'aiguille vers le troisième dont le rôle est d'assurer la promotion et de vendre l'espace publicitaire d'un média ou d'un groupe de médias en particulier.

### **La publicité hors médias**

---

On n'a que trop tendance à limiter l'univers publicitaire à ce qui se passe dans les grands médias. Or, si ces derniers (presse, radio, télévision, cinéma, affichage) ont pesé particulièrement lourd dans la croissance des dépenses publicitaires, ce n'est plus le cas aujourd'hui. La chute des investissements dans les grands médias a fait découvrir le poids du secteur dit "*hors médias*", dont la croissance est très rapide. Ce secteur hétéroclite regroupe des activités aussi diverses que la promotion des ventes, la promotion sur le lieu de vente, le marketing direct, le sponsoring, le mécénat, les relations publiques, la communication institutionnelle, le lobbying.

### **Les différentes formes de publicité**

---

#### ***La publicité persuasive et informative***

Sous cette forme, la publicité considère avant tout le consommateur comme un être rationnel dont l'acte d'achat dépend d'un jugement mûrement réfléchi. Il agit avec raison et calcul pour satisfaire au mieux ses besoins. L'objectif de ce type de publicité sera de convaincre avec des arguments rationnels (informer, expliquer...). L'objet essentiel de l'annonce sera la mise en évidence du besoin à satisfaire.

Toutefois, cette stratégie publicitaire reste critiquée, étant donné que la décision d'achat n'est pas toujours issue d'un raisonnement rationnel. Aussi, avec la standardisation des produits et la forte concurrence, la simple information sur un produit rend difficile la différenciation. Enfin, l'individu a tendance à rejeter ce type d'annonce parce qu'il refuse l'influence de la publicité.

#### ***La publicité projective***

Dans cette catégorie, le consommateur est vu sous un angle d'appartenance à plusieurs groupes

sociaux ayant chacun leurs normes. La stratégie du publicitaire sera de conférer au produit ou à la marque les signes d'un groupe valorisant. Ce type de publicité pourra avoir une influence sur le consommateur en agissant sur le renforcement d'une norme ou bien sur le changement de valeurs. La publicité peut aussi mettre en exergue les motivations et les freins liés à la modification des normes.

### **La publicité mécaniste**

Ce type de publicité affirme qu'une partie du comportement du consommateur n'est ni rationnelle ni consciente. Cette partie est passive, soumise au conditionnement et adopte des réflexes par habitude. L'objectif de cette forme publicitaire étant de créer un automatisme chez le consommateur. Le processus implique l'omniprésence de l'identité du produit ou de la marque en utilisant la technique du matraquage publicitaire.

### **La publicité suggestive**

Celle-ci se fonde sur une approche psychologique de l'individu. On parle également de publicité de la connotation; celle qui suggère, qui ne fait pas appel à la raison mais aux sens. Ce type de publicité donne un grand pouvoir à l'image. La publicité suggestive a pourtant des limites: elle peut conduire à des publicités peu spécifiques au produit en se concentrant non pas sur la qualité de ce dernier mais sur le désir mis en jeu. Ainsi, elle a parfois tendance à trop s'éloigner du produit.

### **Le jargon publicitaire**

- Accroche: élément de l'annonce publicitaire destiné à "accrocher" l'attention.
- Centrale: société grossiste en achat d'espaces publicitaires ou agence média.
- Concepteur-rédacteur: créatif chargé du concept et des mots d'une annonce.
- Directeur artistique: "DA", créatif chargé des images.
- Duplication: part d'audience comme à deux supports différents.

- Événementiel: techniques consistant à créer, organiser et animer un événement.
- GRP: "Gros rating point", indicateur de la puissance d'audience d'une campagne, tous médias confondus.
- Hors-média: techniques de communication sans achat d'espace (publicité sur le lieu de vente, événements, relations publiques, promotions, marketing direct, sponsoring,...).
- Identité graphique: ensemble des éléments du code visuel d'une marque (logo, couleurs, mise en page des documents,...).
- Mailing: publipostage, message publicitaire personnalisé adressé par la poste à un public défini selon des critères de ciblage.
- Média planning: choix et recommandation en matière d'achat d'espaces (médias, supports, formats, dates préconisées).
- Marketing "Mix": données marketing essentielles sur un produit, son prix, sa distribution, sa promotion, sa publicité.
- Pack shot: photo du produit en signature d'une annonce ou à la fin d'un spot.
- Part de voix: pourcentage de l'investissement publicitaire d'un produit dans l'ensemble des investissements publicitaires de son marché.
- Planning stratégique: analyse des tendances, des modes de vie, des comportements du consommateur, en vue d'orienter les créatifs dans leur travail.
- Post-test: test de l'impact d'une campagne après sa diffusion.
- Pré-test: test d'une campagne avant son lancement.
- "Teasing": aguichage, action publicitaire en deux phases, l'une de suspens, l'autre de révélation.
- Tête de gondole: partie située en bout de linéaire dans les supermarchés, pour recevoir les promotions.

## Interview de Monsieur Gérard MALBOSC

### Attaché de Coopération Linguistique et Educative

*Monsieur Gérard MALBOSC occupe actuellement le poste d'attaché de coopération linguistique et éducative à la Mission Culturelle Française au Liban. Après une Licence d'allemand et de linguistique générale, il a obtenu une maîtrise de linguistique appliquée à l'enseignement de l'allemand et un DEA de linguistique générale. Il a également suivi le Stage long du BELC. Tous ces diplômes et le stage long du BELC témoignent d'un intérêt ancien, dès les études, pour les langues et leur enseignement. Il a enseigné effectivement en France, durant trois ans, puis deux ans en Autriche, enfin au lycée français d'Ottawa.*

*Sa carrière a ensuite pris un autre tour. Il s'est occupé successivement des échanges en Bavière, depuis l'Institut français de Munich, puis, après le stage long du BELC, des cours de français de spécialité auprès de l'Institut français d'Athènes. Durant ces 7 années passées en Grèce, il a également beaucoup travaillé avec les inspecteurs pour la formation continue des enseignants de français. Mais le plus intéressant sans doute reste pour lui le travail d'élaboration des curricula de français.*

*Inspecteur de l'enseignement primaire en France, il devient ensuite attaché de coopération linguistique et éducative et responsable des Alliances Françaises en Hongrie. Il est parti à Prague, comme attaché de coopération linguistique et éducative. Ensuite, il est rentré en France, exercer son métier d'inspecteur. Durant cette période, il a été chargé d'évaluer la coopération française en matière d'éducation dans un programme de la Banque Mondiale en Mauritanie.*

*D'après Monsieur MALBOSC ce parcours lui est très utile pour certaines des tâches qui lui incombent dans le cadre de l'aide que le Gouvernement français apporte au ministère libanais de l'éducation pour la mise en place d'un dispositif de formation continue des enseignants des écoles publiques, dans tous les domaines de l'enseignement.*

✎ **Liaisons:** Le IXème sommet de la francophonie tenu à Beyrouth, ayant comme thème "Le dialogue des cultures", confirme la conception de la diversité culturelle qui compose l'espace francophone. Quelles sont les actions concrètes et communes aux pays francophones pour préserver cette diversité?

**M. Malbosc:** A l'occasion du Sommet de Beyrouth ont été réaffirmés avec vigueur le rôle de la Francophonie dans la promotion de la diversité linguistique et culturelle, sa vocation politique ainsi que l'importance de la coopération multilatérale francophone dans le débat en cours sur la maîtrise de la mondialisation et le financement du développement.

Dans cet esprit s'est réunie ensuite à Ouagadougou, le 21 novembre, la CONFEMEN, c'est-à-dire la conférence des ministres de l'éducation des états francophones. A partir des pressantes recommandations de la Déclaration de Beyrouth et des propositions de relance de la CONFEMEN, notre Ministre délégué à l'Enseignement scolaire, M. Xavier DARCOS, a estimé, lors de cette conférence, qu'il fallait: "**d'abord renforcer notre concertation pour mieux faire entendre nos points de vue sur la scène internationale.** Nombreux sont en effet les enjeux stratégiques pour l'avenir. J'en citerai seulement trois: les prochaines négociations à l'UNESCO pour l'adoption d'une convention sur la diversité culturelle; le refus, qui nous est commun, de laisser nos services d'éducation et de formation s'organiser en fonction d'impératifs strictement commerciaux; la promotion de nos positions dans les enceintes internationales participant au suivi du Forum de Dakar. Il nous faut également **orienter réellement la programmation de l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF) dans le secteur de l'éducation,** conformément à notre mission statutaire. Il nous appartient enfin, et ce point est essentiel, **de créer les conditions**

# Interview



**d'éligibilité des systèmes éducatifs francophones aux financements internationaux:** accroître leur capacité à monter des dossiers convaincants leur permettre de mieux élaborer et négocier avec les partenaires internationaux leurs propres politiques éducatives nationales". (le discours est disponible sur le site internet du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche: [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr))

Des programmes devront donc se mettre en place de façon à mieux développer l'enseignement dans les pays francophones, en coopération entre eux, et avec les institutions internationales, afin d'assurer, par un niveau accru d'éducation générale, la compréhension mutuelle, la connaissance des autres, l'intérêt pour le travail ensemble. M. Darcos a rappelé à ce sujet le mot de Cheikh Anta Diop: "Quand un enfant ne va pas à l'école, c'est tout un peuple qui ne grandit pas".

✎ **Liaisons:** Par quels moyens la francophonie, forum du "dialogue des cultures", peut-elle devenir un instrument de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme?

**M. Malbosc:** C'est donc dans cette direction qu'il faut regarder ensemble pour envisager réellement l'évolution vers la paix, la démocratie et le développement. Mais nous savons tous que c'est affaire de longue haleine. Qu'il y faudra encore bien des efforts, bien des moyens, humains comme financiers, et donc du temps.

Vision humaniste? Sans doute. Mais il faut croire en l'homme, surtout lorsque l'on est enseignant. Et utiliser notre temps, notre énergie, nos moyens à la réalisation de ce projet. Les instruments de la francophonie peuvent y contribuer. On

va certainement nous dire encore que la France est une incorrigible donneuse de leçons dans les domaines des droits de l'Homme et du citoyen. Mais j'assume! Qui d'autre peut mettre en avant, pour aller dans le sens du développement de la paix et de la démocratie, un projet différent de celui basé sur ces principes issus de la philosophie des Lumières? (qui n'est d'ailleurs pas que française, si l'on veut bien se souvenir un tout petit peu de la littérature de cette époque. Reportons-nous aux *Lettres anglaises* de Voltaire par exemple).

✎ **Liaisons:** La Déclaration de Beyrouth s'engage à soutenir des politiques d'appui au plurilinguisme afin de favoriser, dans les états francophones, "à la fois une connaissance et un attachement à la langue française et aux langues nationales partenaires". Avez-vous des programmes linguistiques pour développer cette notion de partenariat au Liban entre le français et la langue arabe?

**M. Malbosc:** Nous sommes très attachés, dans les textes de notre ministère de l'éducation tout au moins, à la diversité dans l'enseignement des langues. Dans les textes, parce que sur le terrain, cette diversité est de moins en moins assurée, du fait de la demande des parents. Il convient donc, là comme ici, de continuer à promouvoir l'idée qu'une langue, ce n'est pas simplement un ensemble de mots et de règles pour les agencer, mais que derrière ces mots et ces règles, il y a une pensée, une conception du monde qui sont véhiculées et que de ce fait, la communication ne peut être la même ni totalement maîtrisée si la langue utilisée est tierce aux deux interlocuteurs, c'est-à-dire si elle n'est la langue maternelle d'aucun des deux. Que donc, la connaissance de plusieurs langues est un capital énorme. Il ne faudrait pas, toutes proportions gardées, transformer l'humanité en "enfants loups", qui deviennent incapables de communiquer.

Les pays de langue arabe connaissent tous, dans leurs systèmes éducatifs, des difficultés du même type, liées à la question des langues, mais des difficultés que l'on retrouve aussi dans certains pays où les dialectes sont très vivants et relativement éloignés de la langue "standard", écrite: les pays germanophones singulièrement. Je peux vous assurer que si un Allemand du nord et un Bavarois



ou un Tyrolien parlent chacun dans son dialecte, ils ne se comprennent pas.

Il convient donc de favoriser l'enseignement de cette langue écrite, vecteur de culture et d'échanges internationaux. Un des moyens est sans doute de tenter de le rendre, cet enseignement, plus vivant et centré sur les besoins de la communication, comme cela a pu être fait pour le français langue étrangère, et les diverses langues en Europe, à la suite des travaux du Conseil de l'Europe, il y a 25 ans, qui ont conduit au "Niveau seuil", qui lui-même a été ensuite la base des méthodologies communicatives. L'AIF met au point un projet dans ce sens avec le CRDP libanais, afin d'étudier comment faire profiter l'enseignement de l'arabe des diverses modalités de l'enseignement des langues vivantes. Nous sommes très attentifs à cette question, qui concerne également les écoles du réseau français où un conseiller pédagogique agrégé d'arabe a été nommé l'an passé. L'amélioration du niveau général de la population passe par une amélioration de la qualité de l'enseignement, dans toutes les disciplines, la langue arabe également. Ce n'est pas une question d'enseignement dans une langue ou une autre.



✎ **Liaisons:** Quels sont vos projets de coopération avec le Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur afin de promouvoir un enseignement efficace du français surtout dans le secteur public?

**M. Malbosc:** Notre coopération avec le secteur de l'enseignement public, général comme technique ou professionnel, de la maternelle à l'université, est centré sur ces points: promouvoir des méthodes actives d'enseignement, donner du sens aux apprentissages par les enfants, les impliquer dans des projets, faire en sorte que ces projets deviennent les leurs, pour leur développement personnel, favoriser la communication pour améliorer l'intercompréhension. Mon prédécesseur avait pu faire approuver par le ministère français des affai-

res étrangères un gros projet, de pratiquement 2 M Euro, pour aider le CRDP à améliorer le dispositif de formation continue, équiper 6 centres de ressources régionaux et former les formateurs. Ce projet, inclus dans le programme de la Banque Mondiale appelé PEG (programme d'enseignement général) démarre maintenant. Nous allons donc ainsi pouvoir réellement contribuer à l'amélioration des compétences des enseignants publics libanais, compétences en langue française, mais aussi dans leur discipline et la manière de l'enseigner.

Nous avons par ailleurs été sollicités par le Recteur de l'Université Libanaise pour l'aider dans son programme de rénovation des enseignements *du et en* français. Nous travaillons à un projet d'environ 2M Euro également, pour aller dans ce sens. Nous partons du principe que cette amélioration est à la base des formations ultérieures, qu'elle conditionne le niveau qui sera celui des écoles publiques dans quelques années, et donc celui de nombre de petits Libanais dans 15 ou 20 ans.

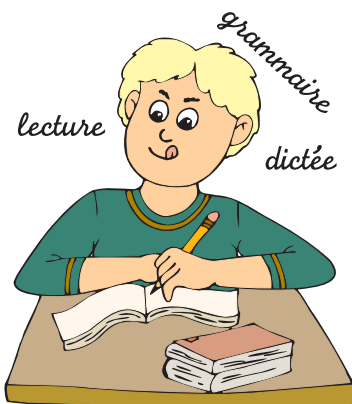
Enfin, nous étudions la possibilité d'élaborer pour l'enseignement technique et professionnel un projet du même ordre que celui de l'enseignement général: mise en place d'un dispositif de formation continue, formation de formateurs et équipement de centres de ressources. Ce projet serait, là aussi, une composante d'un programme de la Banque Mondiale.

D'autres projets sont à l'étude par ailleurs dans le secteur de la jeunesse. Ce qui n'est jamais très éloigné de nos préoccupations éducatives, ni de la place du français, singulièrement dans les échanges.

✎ **Liaisons:** Quels échos vous sont parvenus sur la situation du français aux examens officiels? Quel rôle peut jouer la Mission culturelle française à ce niveau-là?

**M. Malbosc:** La question du français dans les examens officiels est une des premières dont on





m'ait parlé quand je suis arrivé. Elle est en fait très liée à ce qui est développé ci-dessus: quel enseignement du français mettre en œuvre?

Il faut cesser de dire que telle langue est plus facile, que telle autre est difficile. Toutes les langues sont faciles ou difficiles, chacune a ses spécificités. La vraie question est celle du sens de l'enseignement de cette langue: avec quels objectifs est-elle enseignée? C'est cela qui conditionne la "difficulté" ressentie par les élèves. Que leur demande-t-on?: d'être capable de faire des exercices de conjugaison? De connaître à fond l'analyse dite logique (qui l'est bien peu en fait)? De connaître la littérature du pays? De communiquer? Il faut bien réfléchir à tout cela. Les spécialistes actuels de psycholinguistique et de psychologie cognitive montrent que la part de réflexion sur la langue dans l'apprentissage de celle-ci est importante, que cette réflexion soit consciente (métalinguistique) ou non-consciente (épilinguistique). Une méthodologie centrée sur la reproduction d'activités montrés par le maître, sur des exercices d'application qui suivent l'exposé d'une règle ne saurait constituer, ni une réflexion sur la langue, ni une méthodologie active. Il est indispensable que l'élève comprenne pourquoi il apprend, qu'il se rende compte de l'utilité de ce qu'il apprend. Il faut donc que la langue soit le véhicule de projets, d'activités, serve à la communication; avant d'être l'objet de l'enseignement, qu'elle soit un outil. Comme les autres disciplines d'ailleurs. Pourquoi la série de manuels de mathématiques, élaborée

par le CRDP pour l'école primaire libanaise, s'appelle-t-elle "Construire les mathématiques"? Parce que ses promoteurs l'ont bâtie sur le projet de donner du sens à l'apprentissage des mathématiques en les faisant passer du statut d'objet à celui d'outil.

Vous comprenez donc que toute notre action pédagogique est axée dans cette direction.

**Liaisons:** Le Salon du livre, Lire en Français et en musique qui a lieu chaque année à Beyrouth est une véritable manifestation culturelle, pouvez-vous nous donner un feed-back de ses réalisations cette année?

**M. Malbosc:** Ce salon, organisé par la Mission culturelle française avec le concours des libraires libanais et des maisons d'édition, et bien entendu avec le soutien des autres pays francophones présents au Liban, est le troisième salon du livre francophone au monde, après ceux de Paris et de Montréal. Celui de Paris rassemble 250 000 personnes. Nous savons que le nombre de visiteurs à Beyrouth est en augmentation, entre 80 et 10 000. Parmi eux, 21 500 scolaires, soit 2500 de plus que l'an passé et de 7000 de plus qu'en 2000. Nous n'avons donc pas à rougir de cette organisation et devons féliciter les Libanais de s'intéresser autant à la lecture en français et à la chanson francophone. Vous nous rendez bien nos efforts et nous encouragez à poursuivre dans ce sens.

D'ores et déjà, nous préparons activement le prochain salon. Un grand nombre d'auteurs ont été contactés, certains nous écrivent ou téléphonent même avant que nous les contactions, se fiant à la réputation véhiculée par les auteurs déjà venus: 35 pour les adultes cette année et 10 pour la jeunesse, auxquels il faut ajouter les auteurs libanais et des animateurs, soit en tout plus de 60 invités. Nous ferons en sorte que le cru 2003 soit à la hauteur des ambitions que vous, les Libanais, placez dans cette organisation.

*Propos recueillis par*  
**Maha HUSSEINI MAZRAANI**



## Interview de madame **Leila Maliha Fayad** Présidente du CRDP

*Diplômée de l'Ecole Normale de Tripoli, licenciée en langue et littérature française de l'Université Libanaise, Docteur de l'Université Jean Moulin à Lyon en France, professeur à l'Université Libanaise, à l'Université de Balamand et à l'Université Islamique de Beyrouth, auteur de plusieurs ouvrages, Dr. Leila Fayad, présidente du CRDP, répond aux questions de Liaisons.*

✎ **Liaisons:** La présidence du CRDP est un poste de responsabilité très important pour l'éducation au Liban. Vous êtes la première femme à l'occuper. Qu'en pensez-vous?

**Mme Fayad:** La femme est la collaboratrice principale dans la responsabilité éducative et sociale au Liban. L'élément féminin est déjà dominant surtout dans le domaine de l'éducation. Nous remarquons aussi, dans nos écoles publiques et privées, dans nos universités et nos institutions scientifiques, bancaires, économiques et sociales, la présence de la femme dans les postes de décision. Je suis fière d'occuper ce poste éducatif très important et je souhaite que les femmes de mon pays puissent atteindre les postes, politiques et sociaux, les plus élevés parce qu'elles sont dignes de porter les responsabilités et parce qu'elles sont pionnières dans la société arabe et dans le monde.

✎ **Liaisons:** Quels sont les chantiers et les projets du CRDP pour l'année 2002 - 2003?

**Mme Fayad:** Lorsque j'ai pris en charge la présidence du CRDP, au début de l'an 2002, j'ai établi un plan de travail détaillé, et ce, en collaboration avec le conseil des spécialistes, l'administration et les experts du CRDP et selon les orientations de son excellence le ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Monsieur Abdel-Rahim Mrad. Ce plan de travail détaillé fut présenté à tous les organismes concernés en fonction d'un rapport qui prend en considération les questions suivantes:

a- L'évaluation de l'organigramme et des programmes après quatre années d'application dans toutes les écoles au Liban.

b- Le développement des objectifs au niveau de chaque matière, dans chaque classe et dans chaque cycle.

c- Le contenu de chaque matière au fil des années d'études.

d- Le volume de chaque matière relativement aux périodes d'enseignement qui lui sont consacrées dans l'organigramme.

e- L'interdisciplinarité et la suppression du "bourrage" et des répétitions.

Par ailleurs nous avons tenu compte des objectifs suivants:

a- Adapter le volume du programme en fonction des jours d'enseignement effectifs.

b- Poursuivre la formation des maîtres.

c- Engager de nouveaux cadres pour enseigner les nouvelles matières comme: l'informatique, la technologie, les arts etc...

d- Poursuivre les recherches nécessaires pour délimiter les objectifs pédagogiques et repérer les indices qui permettent de reconnaître les aspects positifs d'une part et d'autre part les points faibles de notre système éducatif.


Voilà quelques aspects de notre stratégie.

✎ **Liaisons:** Il y a presque 4 ans que les nouveaux programmes ont été mis en application. Des difficultés ont apparu au niveau de leur contenu. Quelles sont les mesures prises dans le cadre de la révision de ces programmes?

**Mme Fayad:** Le CRDP a déjà chargé, par l'intermédiaire du projet PARSEL et le bureau de


l'UNESCO à Beyrouth le comité Libanais pour les sciences éducatives d'effectuer cette étude pour évaluer l'organigramme, les programmes et la formation. Le comité a établi les rapports nécessaires. Par ailleurs des remarques, des études et d'autres rapports ont été établis par les ligues des enseignants, les institutions éducatives et l'inspection pédagogique. Ces chantiers et cette stratégie visent à la discussion des résultats de ces études dans le but de réviser les programmes et leurs objectifs, l'organigramme et les diverses matières afin de les corriger et de remanier les manuels déjà parus. Aussi avons-nous pris en considération toutes les remarques formulées à ce sujet.

Le calendrier d'exécution commence le 19/ Février/ 2003 par le biais d'un comité national.

 **Liaisons:** Il s'est avéré que les manuels ont aussi besoin d'être remaniés. Quand seront ouverts les chantiers? Comment seront formés les comités? Y aura-t-il une participation des enseignants?


**Mme Fayad:** Les manuels seront remaniés après leur évaluation. Le volume des matières sera réglé en fonction des jours de travail par an et des périodes qui leur seront consacrées. Ce chantier sera ouvert après la révision des programmes et suite à l'opération d'évaluation en cours. Il est donc très tôt pour parler des comités qui seront chargés de la révision de certains manuels ou de la rédaction de certains autres (si l'évaluation repère des erreurs fondamentales et juge qu'ils nécessitent de nouvelles rédactions).

La participation des enseignants est très importante dans chaque cycle et dans chaque classe parce qu'ils connaissent les niveaux mieux que personne. Ils savent aussi, par expérience, quelles sont les capacités des apprenants.

 **Liaisons:** Comment s'opérera la coordination dans tous ces chantiers, avec les organismes publics concernés?


**Mme Fayad:** "Nous bâtissons ensemble par l'éducation". Voilà la nouvelle devise du CRDP. Elle traduit notre désir de coopérer avec tous ceux qui sont concernés par le chantier des nouveaux programmes et de leur évaluation. Le CRDP accueille volontiers toutes les institutions publiques

et privées désireuses de participer à ce chantier national par excellence.

 **Liaisons:** Y aura-t-il de nouveaux projets pour la formation des enseignants?

**Mme Fayad:** Les projets de formation continue des maîtres sont prêts. Il y aura peut-être de nouveaux centres de formation dans les régions en collaboration avec le ministère de l'éducation et selon les orientations de son excellence le ministre Abdel-Rahim Mrad, à travers les écoles normales et les centres de formation. Les écoles normales auront donc de grandes missions à accomplir, surtout auprès des enseignants contractuels qui seront bientôt admis dans le cadre du ministère de l'éducation. Un programme spécial leur permettra d'enseigner deux jours et de suivre des cours dans les écoles normales deux jours par semaine. Nous espérons ainsi former, d'une façon continue, de nouveaux enseignants spécialistes maîtrisant les nouvelles méthodes d'apprentissage en rapport avec les nouveaux programmes et capables de servir les nouvelles générations Libanaises! Les activités de formation des maîtres sont essentielles pour le CRDP mais nous attendons les résultats de l'évaluation afin d'établir le calendrier de travail. Nous avons déjà signé avec les responsables français un accord pour la formation continue. De grandes étapes sont déjà franchies dans ce domaine et nous sommes sur le point de commencer l'application du nouveau calendrier de formation du corps enseignant.

La deuxième mission des écoles normales sera de former les enseignants cadrés, en service actuellement et qui n'ont pas eu l'occasion de suivre les stages de formation.

 **Liaisons:** Cette vaste entreprise pédagogique nécessite un programme de coopération. Quels seront les partenaires du CRDP?

**Mme Fayad:** Le ministère de l'Education est la principal partenaire dans la planification et l'exécution. Nous travaillons aussi avec le secteurs publics et privés au Liban, avec les institutions, les commissions pédagogiques, les organisations internationales comme l'UNESCO, l'UNICEF, l'OMS et l'UNDP et toutes les autres organisa-

tions concernés par l'habitat et l'environnement. Nous avons des projets avec des états comme la France à travers les institutions pédagogiques françaises au Liban et en France. Nous coopérons aussi avec le conseil culturel Britannique, l'Ambassade Américaine, le gouvernement Italien, la Syrie, pays auquel nous sommes liés par plusieurs accords dans le domaine de l'éducation, de l'échange des expériences, des programmes et des recherches. Cette coopération avec la Syrie reflète la relation entre les deux pays historiquement frères.

✎ **Liaisons:** A la lumière des derniers examens officiels, quelles seront les nouvelles orientations de l'évaluation scolaire?

**Mme Fayad:** Les résultats des examens officiels, leur évaluation et les résultats de cette évaluation sont des sujets figurant sur le calendrier de travail des comités concernés par l'évaluation des programmes.

L'évaluation scolaire est aussi en train d'être révisée et étudiée afin de mesurer son utilité éducative et afin de la rendre plus précise et plus efficace. Je ne voudrais pas donner mon avis à ce sujet tant qu'il fait partie du calendrier de travail des comités.

✎ **Liaisons:** Quel rôle jouera "la radio et la télévision éducatives au Liban RTEL pour appuyer ces projets?

**Mme Fayad:** La Télévision Educative au CRDP est une question qui a accompagné le CRDP depuis 1974 à travers un projet commun entre le CRDP et la France. On l'avait appelé la Télévision Educative. Ce projet est essentiel. C'est l'espoir du CRDP pour le futur proche. C'est pourquoi, vers le milieu de l'an 2002, nous avons formé un comité pour établir une stratégie afin de relancer ce projet et afin d'utiliser la Télévision comme moyen de formation et de culture et comme outil et support d'apprentissage très efficace à l'école. Ce comité finira son travail bientôt et les spécialistes responsables au CRDP étudieront la stratégie proposée et l'approuveront. Nous espérons que ce projet prendra de l'essor en l'an 2003.

Il en est de même pour la revue pédagogique publiée par le CRDP. Un nouveau comité de rédaction

a été formé dont les membres ont commencé à se réunir pour reprendre la publication de cette revue que nous considérons comme un outil pédagogique complémentaire dans le cadre de la formation continue du corps enseignant.

La revue pédagogique et la Télévision Educative auront pour titre "l'information pédagogique au Liban". En effet, au cours de l'an 2003 nous verrons s'accomplir des actions assez importantes dans ce domaine.

✎ **Liaisons:** Que pensez-vous de la revue "Liaisons"?

**Mme Fayad:** La revue "Liaisons" est unique en son genre dans le monde l'éducation. J'ai déjà vu le contenu des anciens numéros. Je salue les responsables et l'équipe de rédaction parce que "Liaisons" est un outil indispensable aux enseignants de français au Liban. Je souhaite vivement la parution d'autres numéros qui seront d'une grande utilité pour les lecteurs de français et les enseignants dans les écoles publiques et privées.

✎ **Liaisons:** Quelle est votre vision d'avenir pour l'éducation au Liban?

**Mme Fayad:** L'avenir de l'éducation dépend des stratégies et du plan de redressement pédagogique et de tout ce qui les a accompagnés: l'organigramme et les programmes qui sont en cours de révision. Aussi devons-nous améliorer continuellement la qualité de l'enseignement pour éduquer des générations compétentes et capables, surtout que le Liban est un pays qui compte beaucoup sur son potentiel humain, fruit d'une éducation réussie et d'un système éducatif adéquat. C'est en ce sens que nous insistons sur l'ouverture vers les sciences, les cultures et les langues du monde entier. Ouverture, également, vers la technologie et les nouvelles découvertes afin de préserver à nos futures générations et à notre pays leur rôle de pionniers et afin que les jeunes Libanais puissent, comme toujours, se distinguer, réussir, accéder au monde du travail et être créatifs dans tous les domaines.

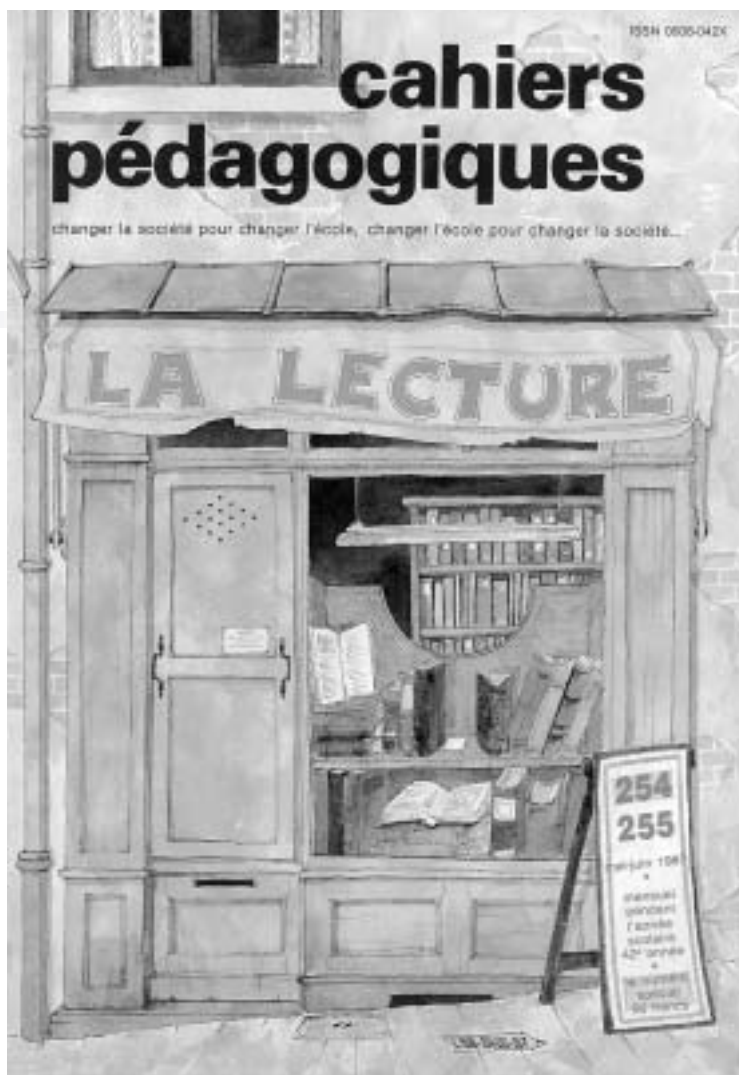
*Propos recueillis par  
Marcelle Hariz Jabbour  
et Minnie Zeeni Klink*



## L'animation pédagogique au CDI du lycée Laure Moughaïzel

Le centre de documentation et d'information (CDI) occupe au lycée secondaire officiel Laure Moughaïzel une place de choix, à la fois proche des classes et éloigné des bruits de la cour. C'est un local spacieux et indépendant, propice aux différentes activités liées à la lecture et à la recherche documentaire. Sur les étagères, les livres sont rangés suivant leur appartenance aux différentes branches du savoir. Celles-ci sont signalées par des étiquettes qui permettent aux élèves de s'orienter au CDI et d'accéder directement aux documents mis à leur disposition. Il est également possible de localiser les documents en consultant les fichiers établis par ordre alphabétique de titres et d'auteurs. Un rayon est consacré aux romans regroupés suivant le niveau des élèves. Sur un présentoir, des revues spécialisés ou d'actualité incitent les élèves à lire pour se divertir ou s'informer.

Le fonds documentaire du lycée Laure Moughaïzel est en cours d'informatisation. Le CDI est équipé de deux ordinateurs avec une imprimante et un scan. Le logiciel adopté pour la saisie des livres est le B.C.D.I 2 collège-lycée. Cette opération permettra, dans un proche avenir, de procéder à des recherches mieux ciblées et plus complexes. La liaison avec Internet est assurée. Les élèves du complémentaire se sont déjà servis de ce moyen de communication pour réaliser, avec huit autres écoles



secondaires sélectionnées par le ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, un journal interscolaire. Un projet qui continue d'ailleurs cette année et dont la réalisation a pour cadre le CDI.

Le CDI fonctionne à plein temps. Les documentalistes assurent une présence permanente pour répondre à la demande des élèves. Elles sont responsables du prêt et de la consultation sur place des documents.

Elles sont également chargées de réceptionner, enregistrer et classer les nouveaux ouvrages. Les animateurs et les professeurs exploitent les ressources du CDI suivant des objectifs en rapport avec les nouveaux programmes scolaires établis par le CRDP et mis en application depuis quelques années.

### Le rôle de l'animateur

Une des performances requises par le nouveau programme est le développement de l'autonomie dans l'acquisition du savoir.



Le CDI est l'un des lieux où s'épanouit le mieux l'initiation à l'autoformation. L'animateur intervient pour familiariser les élèves avec cet espace éducatif et leur faire connaître toutes ses ressources pour qu'ils puissent les exploiter dans des travaux de classe ou des recherches documentaires. Une première activité vise à les renseigner sur l'existence de documents relatifs aux diverses disciplines et répartis en dix catégories suivant la classification de Dewey qui commence par les Généralités (bibliographies, encyclopédies...) et continue avec la philosophie, la religion, les sciences sociales, les langues, les sciences pures, les sciences appliquées, les arts, la littérature, l'histoire et la géographie. Il est évident que chaque catégorie comprend des sous-parties que les apprenants découvriront en circulant d'un rayon à l'autre. L'animateur leur signale que sous la rubrique "Arts" par exemple, on trouve des livres sur la peinture, la sculpture, la musique, la photo, le cinéma... A la différence de la bibliothèque traditionnelle, le CDI invite à une manipulation directe des documents.

Reconnaître les lieux d'emplacement, aller directement aux livres et maîtriser leur approche, ces conditions favorisent une fréquentation plus assidue du CDI.

Les nouveaux programmes mettent en évidence la nécessité de développer des compétences transversales. La recherche documentaire en fait partie parce qu'elle se retrouve dans l'apprentissage de toutes les matières. En complément au travail effectué en classe, les enseignants demandent régulièrement aux apprenants de préparer des exposés sur des sujets divers. Le rôle de l'animateur est de leur expliquer les principes de la recherche en les initiant aux clés de l'objet-livre, dans un premier temps. Les plus importantes étant le titre, la quatrième de couverture, la table des matières, l'index, la préface, l'avant-propos... D'autres documents du même type que le livre sont à consulter comme le dictionnaire, l'encyclopédie la revue, le journal, l'atlas... La quête de l'information s'étendra à d'autres supports: photos, films, diapos, cassette audio-vidéo, disquette informatique, Internet.

### **La maîtrise du savoir**

Une fois les informations recueillies, il est nécessaire de les analyser, de les classer pour dégager

un plan provisoire. Les apprenants doivent savoir qu'une recherche documentaire ne consiste pas à recopier intégralement les données fournies par les documents. Une sélection s'impose. Elle sera entreprise en fonction du plan définitivement établi. Par la suite, ils devront apprendre à synthétiser les informations et à les présenter d'une manière personnelle. Le travail accompli étant destiné à être communiqué aux autres, ils auront à se conformer au mode de restitution exigé. En effet, la recherche peut être présentée sous diverses formes: exposé, panneau, dossier, exposition, vidéogramme.

Pour mettre en pratique ces principes, l'animateur choisit d'un commun accord avec les apprenants des sujets de recherche. La classe est divisée en groupes, suivant une procédure que les apprenants connaissent déjà puisqu'ils la pratiquent souvent en classe. Une fois les tâches réparties, le travail peut démarrer.

Certes, il est impossible de terminer l'activité en une période, mais les apprenants savent déjà qu'ils peuvent continuer la recherche plus tard. Il se promettent, s'ils réalisent que leurs travaux sont intéressants, de les exposer ou de les grouper dans une publication, l'essentiel étant d'être motivé et d'aller de l'avant.

Le CDI ne doit pas faire figure d'un lieu austère où l'on passe son temps à effectuer un labeur fastidieux. L'animateur est censé inculquer aux jeunes le goût de la lecture et le plaisir de lire. Si cette promesse n'est pas au rendez-vous, ils se détourneront très vite du monde des livres.

Il se dégage de ce qui précède que notre fonction en tant qu'animateur est d'être le guide dans l'utilisation des ressources du CDI. Nous essayons de faire en sorte que le CDI soit un lieu de rencontres et d'échanges que les élèves fréquentent volontiers. Au lycée Laure Moughaïzel, le fond documentaire est assez fourni et diversifié pour répondre aux besoins de tous. Toutefois, nous veillons, de concert avec les professeurs, à approvisionner régulièrement le CDI de nouvelles parutions. Les nouveaux programmes offrent la possibilité d'aller toujours plus loin dans la recherche du savoir. Le CDI doit répondre à cette demande en augmentant régulièrement ses ressources documentaires.

*Najwa AOUN ANHOURY*

# Mieux Communiquer Oralement

*L'essentiel de l'exercice consiste à faire découvrir aux élèves comment se déroule une situation de communication et à mettre en évidence les problèmes qui surgissent du fait des contraintes extérieures.*

## Objectifs

- Découvrir les éléments constitutifs d'une situation de communication (émetteur, récepteur, message, compréhension, exécution, codes...).
- Respecter les caractéristiques d'une bonne communication verbale.

## Déroulement de la séance

**Durée:** 1 heure, de préférence en demi-groupes.

### Constitution des groupes

Les élèves sont répartis par groupes de quatre.

- Élève 1: émetteur;
- Élève 2: récepteur;
- Élève 3: personne chargée de l'observation de l'émetteur;
- Élève 4: personne chargée de l'observation du récepteur.

### Matériel nécessaire

- Élève 1: le document 1 de la fiche élève, un double décimètre;
- Élève 2: une feuille à petits carreaux, un double décimètre, un crayon de papier, une gomme;
- Élève 3: le document 2 de la fiche élève;
- Élève 4: le document 3 de la fiche élève.

## Mise en œuvre

Les groupes se répartiront dans la classe en essayant de s'isoler du groupe voisin. Avant la répartition, il faudra expliquer à l'ensemble de la classe le déroulement du travail, puis distribuer les rôles à l'intérieur du groupe. On veillera à ce que le récepteur ne puisse pas voir le document de l'émetteur. Les observateurs préveniront le professeur lorsque le dessin sera réalisé.

### • Consignes

**Élève 1:** votre travail consiste à décrire **uniquement par la parole**, à la personne qui est en

face de vous, le dessin du document 1, afin qu'elle le réalise. **Vous n'avez pas le droit de faire de gestes** pour illustrer vos explications. En revanche, vous pouvez répondre à toutes les questions qu'elle vous posera.

**Élève 2:** vous devrez réaliser une figure à partir des informations que vous donnera la personne qui est en face de vous. Elle n'a pas le droit de faire de gestes explicatifs mais peut répondre à toutes vos questions.

**Élève 3:** votre tâche consiste à observer l'émetteur et à compléter le tableau du document 2 au fur et à mesure qu'il donne des informations. Pour gagner du temps remplissez la deuxième colonne avec ce symbole □ (équivalent à cinq informations). Vous devez aussi chronométrer la durée de l'exercice. Une fois le dessin réalisé, inscrivez le temps, remplissez la colonne 3 ("total") et répondez à la question de la dernière ligne.

**Élève 4:** même consigne que pour l'élève 3, mais à la place de l'émetteur, il observe le récepteur. Il est en possession du document 3.

### Éléments de réponse

Les titres de chaque partie constitueront la synthèse de la séance.

### • Les conditions de réussite

Pour que le récepteur puisse exécuter fidèlement le schéma, plusieurs conditions doivent être réunies. Il doit notamment:

- *entendre l'émetteur:* si la voix ne porte pas, le message devra être répété plusieurs fois, ce qui risque de provoquer un agacement réciproque;
- *comprendre l'émetteur:* en dehors du volume sonore, on pourra observer l'articulation et le débit. S'il parle trop vite ou s'il n'articule pas, il ne sera pas compris;
- *comprendre le message:* si le lexique employé par l'émetteur n'est pas maîtrisé par le récepteur ou s'il se réfère à un code inconnu du ré-

cepteur (cours de mathématique, termes techniques...), ils ne parviendront pas à communiquer.

### • Les perturbations

On analysera ici tous les éléments qui ont pu gêner le bon déroulement de la communication (pour faciliter la démarche on les nommera "bruits"). On relèvera notamment:

- "Les bruits extérieurs": les groupes voisins, les observateurs s'ils ne respectent pas leur rôle, la table qui bouge ou grince, l'énervement de l'émetteur (qui peut, dans certains cas, devenir violent par le langage, le regard, les gestes, etc.);
- "les bruits intérieurs": la peur d'échouer (qui peut paralyser un élève), les difficultés d'écoute et de concentration, la mauvaise manipulation des outils, la difficulté à imaginer la figure avant la fin de l'exercice, l'incompréhension du lexique...

### Variantes possibles

Si les conditions matérielles exigées par cet exercice ne peuvent être réunies, on l'organisera de façon différente. Par exemple:

- en le faisant réaliser par un seul groupe devant toute la classe, à condition de choisir habilement les émetteurs et récepteurs: un élève calme, un autre plus agressif, un distrait, un indolent...
- en le faisant réaliser à toute la classe par un seul émetteur, on lui demande alors de jouer un rôle. On proposera plusieurs situations différentes, avec d'autres schémas, en demandant à l'émetteur de jouer un rôle comme s'énervé, rester très calme, refuser de répéter, etc.

### Prolongements

On peut présenter les textes suivants:

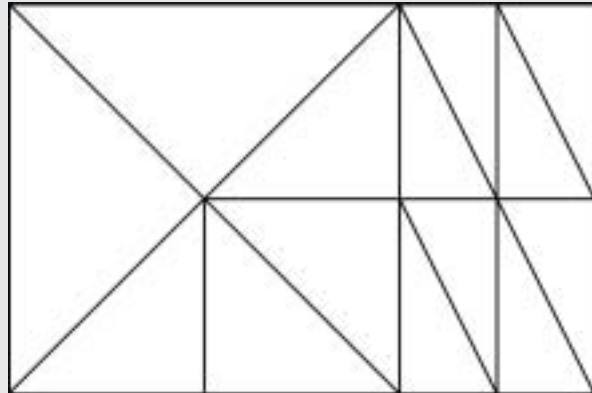
- la page 26 de: "Le Faux Stroumpf", Peyo, *in Les Schtroumpfs*, album n° 4, Éditions Dupuis;
- quelques extraits commentés de *La Cantatrice chauve*, E. Ionesco, Gallimard 1954, pour montrer, par exemple, comment l'incapacité d'établir une vraie communication engendre une forme de violence.

*par Agnès Perrin*

*Professeur de collège Paul-Valéry de Valence  
Formarice à l'IUFM de Grenoble*

## Mieux Communiquer Oralement

Document n° 1  
*Réservé à l'émetteur*



Document n° 2  
*Réservé à l'observateur de l'émetteur*

Éléments à observer (en quantité)	Codage*	Total	
1. Messages émis			
2. Gestes			
3. Marques d'énervement			
4. Explications supplémentaires			
5. Phrases reformulées			
Durée de l'exercice en minutes		min	
Qualité des messages émis	Bien	Moyen	À revoir
L'émetteur cherche-t-il à collaborer?	Oui		Non

Document n° 3  
*Réservé à l'observateur du récepteur*

Éléments à observer (en quantité)	Codage*	Total	
1. Messages reçus			
2. Gestes			
3. Marques d'énervement			
4. Explications demandées			
5. Demandes de reformulation			
Durée de l'exercice en minutes		min	
Qualité de l'écoute	Bien	Moyen	À revoir
Le récepteur cherche-t-il à collaborer?	Oui		Non

## Emile Zola

### Réflexions sur l'art

A l'occasion du centenaire de la mort d'Emile Zola, il est recommandé de familiariser les élèves avec l'écrivain et son œuvre à travers des travaux de recherche, des exposés et des études de texte. Auteur d'un grand nombre de romans (les plus illustres sont groupés dans la série les Rougon-Macquart, histoire de cinq générations dont la vie illustre les lois de l'hérédité), Zola est aussi le chef de file des écrivains naturalistes et un éminent défenseur des droits de l'homme. L'exemple qui illustre le mieux son engagement est la publication d'un article retentissant "J'accuse" où il prend le parti de Dreyfus, un militaire injustement accusé d'avoir trahi son pays. Son œuvre continue de nous interpeller aujourd'hui, comme en témoigne les nombreuses adaptations filmiques de ses romans, "Thérèse Raquin", l'Assommoir", "Germinal". Le texte choisi pour cette fiche pratique a ceci de particulier qu'il prône le non engagement dans l'art.

Même si Zola a consacré une grande partie de sa vie et de ses écrits à défendre les opprimés, il sait aussi quand et comment il faut s'éloigner des doctrines politiques pour sauvegarder l'indépendance et la grandeur de l'art.

#### Extrait de "Mes haines, causeries littéraires et artistiques"

Dans le texte suivant, Zola étudie les théories de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), philosophe et économiste. Dans son livre, *Du principe de l'art et de sa destination sociale*, Proudhon avait imaginé une société idéale où tout participe au bonheur de l'homme, y compris l'art et l'artiste.

Sa définition de l'art, habilement amenée et habilement exploitée, est celle-ci: "Une représentation idéaliste de la nature et de nous-mêmes, en vue du perfectionnement physique et moral de notre espèce". (...), L'art perfectionne, je le veux bien, mais il perfectionne à sa manière, en contentant l'esprit, et non en prêchant...

D'ailleurs, la définition m'inquiète peu. Elle n'est que le résumé fort innocent d'une doctrine autrement dangeureuse. (...) On pose ceci en thèse générale. *Moi public, moi humanité j'ai droit de guider l'artiste et d'exiger de lui ce qui me plaît; il ne doit pas être lui, il doit être moi, il doit ne penser que comme moi, ne travailler que pour moi.* L'artiste par lui-même n'est rien, il est tout par l'humanité et pour l'humanité. En un mot, le sentiment individuel, la libre expression d'une personnalité sont défendus. Il faut n'être que l'interprète du goût général, ne travailler qu'au nom de tous, afin de plaire à tous. L'art atteint son degré de perfection lorsque l'artiste s'efface, lorsque l'œuvre ne porte plus de nom, lorsqu'elle est le produit d'une époque tout entière, d'une nation comme la statuaire égyptienne et celle de nos cathedrales gothiques.

Moi, je pose en principe que l'œuvre ne vit que par l'originalité. Il faut que je retrouve un homme dans chaque œuvre, ou l'œuvre me laisse froid. Je sacrifie carrément l'humanité à l'artiste. Ma définition d'une œuvre d'art serait, si je la formulais: "Une œuvre d'art est un coin de la création vu à travers un tempérament" (...) Je suis artiste, et je vous donne ma chair et mon sang, mon cœur et ma pensée. Je me mets nu devant *vous* je me livre bon ou mauvais. Si *vous* voulez être instruits, regardez-moi, applaudissez ou sifflez, que mon exemple soit un encouragement ou une leçon. Que me demandez-*vous* de plus? Je ne puis *vous* donner autre chose, puisque je me donne entier, dans ma violence ou dans ma douceur. Vous n'avez donc pas compris que l'art est la libre expression d'un cœur et d'une intelligence, et qu'il est d'autant plus grand qu'il est plus personnel. S'il y a l'art des nations, l'expression des époques, il y a aussi l'expression des individualités, l'art des âmes. Un peuple a pu créer des architectures, mais combien je me sens plus remué devant un poème ou un tableau, œuvres individuelles, où je me retrouve avec toutes mes joies et toutes mes tristesses. D'ailleurs, je ne nie pas l'influence du milieu et du moment sur l'artiste, mais je n'ai pas même à m'en inquiéter. J'accepte l'artiste tel qu'il me vient.

*Emile Zola,*  
*Mes haines, causeries littéraires et artistiques*  
(1865-1868).

<b>Objectifs:</b>	Etudier une démarche argumentative dans un texte relatif au thème de l'art.
<b>Niveau:</b>	Secondaire
<b>Durée:</b>	deux heures.

### Démarche

- Synthèse des recherches menées sur l'œuvre de Zola.
  - Situation de l'extrait.
  - Questions sur le texte.
- 1) Repérez les indices de personnes ainsi que le pronom "on" et identifiez leurs référents. Qu'en déduisez-vous sur la situation d'énonciation et le système énonciatif.
  - 2) a) Relevez la thèse de Proudhon et reformulez-la.  
b) Analysez les arguments à l'appui de cette thèse.  
c) Par quels procédés syntaxiques et rhétoriques sont-ils mis en valeur?
  - 3) Identifiez la thèse du locuteur et repérez sa reprise. Sous quelle forme est-elle présentée dans les deux cas?
  - 4) Etudiez les indices de subjectivité qui révèlent l'implication du locuteur.
  - 5) D'après ce qui précède, déterminez la tonalité du passage.

### Propositions de réponses

- 1) Les marques de la 1<sup>ère</sup> personne sont prédominantes dans ce texte sous forme de pronoms personnels (je, me, m', moi) et d'adjectifs possessifs (mon, ma, mes). Ces marques ont deux référents distincts, voire opposés. Le 1<sup>er</sup> est le locuteur, notamment dans le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> paragraphes. Le second est le "public" ou "l'humani-

ité" auxquels l'auteur donne la parole pour souligner leur omniprésence arrogante et prétentieuse (Moi public, moi humanité...).

Le pronom "vous" est récurrent dans le 3<sup>ème</sup> paragraphe. Il réfère aux partisans de Proudhon que le locuteur prend à parti dans une série d'apostrophes. Le pronom indéfini "on" réfère à Proudhon et à ses partisans.

- La situation d'énonciation met en présence un locuteur qui s'identifie à l'auteur et un destinataire représenté par ceux qui défendent les idées de Proudhon.
  - Le système énonciatif est celui du discours.
- 2) La thèse de Proudhon est énoncée dans la phrase: "Une représentation idéaliste de la nature... espèce". Elle stipule que la mission de l'artiste consiste à donner une vision d'un monde idéal qui servira de modèle aux hommes en vue d'atteindre le meilleur d'eux-mêmes.
    - a) Le locuteur juge que la thèse de Proudhon est dangereuse parce qu'elle se fonde sur les arguments suivants:
      - L'humanité a le droit et le devoir d'exiger de l'artiste ce qui lui plaît.
      - L'artiste perd toute existence indépendante et libre. Son rôle est uniquement de servir l'humanité.
      - L'expression de soi est exclue. Il faut être l'interprète de tous, pour plaire à tous.
      - L'art idéal est celui où toute individualité s'efface au profit de la création collective.
    - b) Ces arguments sont présentés de telle manière qu'ils ne peuvent laisser le lecteur froid ou indifférent. Les procédés rhétoriques et syntaxiques servent ou ne peut mieux cette stratégie. On relève notamment le recours à l'opposition qui inclut la symétrie et les reprises (Moi public/ Moi humanité – Il ne doit pas être lui / Il

EMILE



doit être moi – Il n'est rien / Il est tout – que comme moi / que pour moi – Au nom de tous / Plaire à tous). De même le type de phrases marqué par l'abondance de déclaratives négatives, souligne le caractère catégorique et définitif des assertions. Toute nuance dans la pensée étant absente, ce qui est grave en matière de création artistique (ne penser que comme moi – ne travailler que pour moi – Il faut n'être que l'interprète – ne travailler qu'au nom de tous – l'œuvre ne porte plus), ces phrases suivent une gradation ponctuée par la reprise de "lorsque". A relever également l'emploi des déontiques "Il faut et doit" qui mettent en relief le dogmatisme de cette doctrine présentée à la limite de façon caricaturale, susceptible de soulever l'indignation du lecteur. Quant aux procédés rhétoriques, ils soulignent encore mieux la solennité du propos.

Le chiasme est particulièrement frappant dans la phrase "s'il y a l'art des nations, l'expression des époques, il y a aussi l'expression des individualités, l'art des âmes". Mais cette solennité est aussi tempérée par la métaphore poétique "Une œuvre d'art est un coin de la création..."). Toutefois les antithèses restent le procédé prédominant dans ce texte, pour souligner les divergences insurmontables entre deux conceptions opposées de l'art (lui/ moi, l'artiste n'est rien / il est tout, applaudissez / sifflez, encouragement / leçon...).

- 3) La thèse du locuteur est énoncée au début du 3ème paragraphe "Une œuvre d'art est un coin de création vu à travers un tempérament". Elle met en valeur l'idée que la création artistique relève d'une vision personnelle et originale du monde. Elle est reprise dans la phrase "Vous n'avez donc pas compris que l'art est la libre expression d'un cœur et d'une intelligence, et

qu'il est d'autant plus grand qu'il est plus personnel". Ici l'accent est mis sur la liberté d'expression de l'artiste dont la création est d'autant plus valorisée qu'elle est unique et personnelle. Le locuteur formule une première fois sa thèse en ayant recours au style direct "si je la formulais:" et la deuxième fois à l'apostrophe, chaque fois dans l'intention de mettre en relief ce qui lui paraît essentiel. Il y a d'ailleurs une progression entre la formulation posée du début et le ton brutal dans le second cas.

- 4) Le locuteur s'implique dans son texte à travers l'emploi du vocabulaire affectif, des termes évaluatifs et des modalisateurs. Les jugements de valeur ("habilement" repris deux fois), l'antéposition ("fort innocent", "autrement dangereux", la conclusion "je le veux bien") l'affirmation sans appel ("je sacrifie carrément") révèlent clairement les intentions de l'auteur. De même, les termes qui évaluent le véritable travail artistique sont suffisamment explicites quant aux options qu'il faut choisir ("l'œuvre ne vit que par l'originalité", "si vous voulez être instruits", "applaudissez", "encouragement", "douceur", "libre expression", "plus grand"). A l'opposé, les termes dépréciatifs concernent les écarts par rapport à ces options, ("l'œuvre me laisse froid", "mauvais", "sifflez", "violence"...). On peut encore relever les manifestations de la subjectivité à travers les références du locuteur à sa propre situation d'écrivain ("ma chair et mon sang", "mon cœur et ma pensée", "je me mets à nu", "mes joies et toutes mes tristesses"...).
- 5) Tonalité lyrique et oratoire qui confirme la force de l'engagement en faveur d'un art libre, indépendant et personnel.

*Najwa AOUN ANHOURY*

ZOLA

## 2003 Année Simenon

### L'écrivain du siècle

*L'année Simenon qui débutera à Liège le 14 février 2003 commémore le centième anniversaire de la naissance à Liège en 1903 d'un des plus grands écrivains du xxe siècle.*

*Le 6 mai 2003 Georges Simenon fera officiellement son entrée dans la prestigieuse collection de "La Pléiade": deux volumes seront publiés en même temps qu'un album réunissant plus de 400 documents d'archives.*

*Incontestable reconnaissance littéraire. Cela permettra de savourer sa vaste comédie humaine. Plus qu'un style, il y a une atmosphère Simenon. "Ouvrez n'importe lequel de ses romans majeurs, d'emblée la magie opère: dès le premier paragraphe, vous êtes happé par la machoire d'un piège qui ne vous lâchera pas avant le point final de la dernière page..."*

Et s'il était l'écrivain du XXe siècle par excellence? Celui qui nous a campé, dans sa solitude au milieu de la foule, le citoyen formaté, engendré par la société de masse, l'homme qui regardait passer les trains, le train-train de la vie, mais aussi les trains de mesures qui le broient et l'alignent, qui veulent le conformer à un projet sans objet, une sorte de commun dénominateur, déshumanisé à force de se vouloir universel? Simenon est le romancier de cet individu-là; isolé certes, et en même temps si interchangeable.

Chez Stendhal, chez Balzac, même chez Zola, on a encore affaire à des figures singulières, des "personnalités", hautes en couleurs et en singularités. Chez Simenon, ce sont le plus souvent des hommes sans qualités qui hantent les romans, sans particularités plutôt, des figures souvent conditionnées au point de se confondre avec la grisaille ambiante.

Jean-Baptiste Baronian parle à propos de Simenon de "roman gris", et il a raison. Non seulement parce que Simenon a été à la fois l'un des pionniers du roman noir, et l'hôte de la fameuse collection blanche chez Gallimard, ce qui représente un fa-

meux écart qu'il a été le premier écrivain à accomplir. Mais aussi parce qu'il a exploré mieux que personne cette tranche d'histoire qu'est l'exact milieu de son siècle, époque marquée par des tragédies et des bouleversements sans équivalents, mais aussi par le quadrillage social qui en est le phénomène le plus inquiétant.

Pour traduire cela, Simenon, en créateur génial, a mis au point une écriture qui s'adresse naturellement au plus grand nombre tout en se nourrissant d'une vision du monde personnelle, et des plus enracinées. Il est resté toute sa vie le gamin de Liège qui servait la messe en Outremeuse, microcosme qui ne cessa d'être la paramètre d'un globe-trotter qui sillonna l'Afrique, trouva très longtemps refuge en Amérique, après avoir fait voile sur les voies d'eau de la Mer Baltique à la Méditerranée... Citoyen du monde, enfant de Liège, Simenon se définit par cette double appartenance. Elle déterminera le cadre de son centenaire. Né en 1903, mort quelques semaines avant la chute du Mur de Berlin, Simenon, de fait, aura accompagné son siècle, et en aura intégré les incidences sur la condition de l'artiste, et plus précisément de l'écrivain. Il est l'héritier des feuilletonistes du XIXe, à travers ses écrits de jeunesse, mais il entreprend le virage vers la littérature de grande consommation, celle des livres vendus dans les présentoirs de gare, et des romans qui se prêtent aisément à la transposition cinématographique. Cette transition, il en a été le pionnier visionnaire. Avec une grande lucidité d'homme d'affaires en plus: lorsqu'il a racheté ses droits de suite à Arthème Fayard, il n'avait que trente ans, et voyait plus clair qu'un des titans de l'édition parisienne!

L'aspect mercantile de sa carrière est aussi un aspect de son génie. Il est inséparable de son souci de rendre compte du destin de tous, de débusquer la tragédie au coin de la rue, d'être le reflet d'une vaste démocratisation du romanesque, qu'il a subodorée avant tout le monde, et où s'est engouffrée tout un pan de la littérature, sous toutes les latitudes, après lui. En ce sens, le riverain de la rue Léopold a changé notre regard. Cela justifiait bien que son étoile du Nord trouve sa place dans la Pléiade...

**Jacques DE DECKER**  
Wallonie / Bruxelles, Octobre 2002

## Chronologie de Georges Simenon établie par Bernard Alavoine

- 1903, 13 février:** Naissance de Georges Simenon à Liège.
- 1908-1914:** Simenon fait ses études à l'Institut Saint-André (Frères des Écoles chrétiennes): il termine avec la moyenne de 293,5 sur 315.
- 1914-1915:** Il part étudier au Collège Saint-Louis (Jésuites): grâce à une bourse, il reste un an dans cet établissement spécialisé dans les humanités. Son intérêt pour les études faiblit.
- 1915-1919:** Il poursuit ses études au Collège Saint-Servais, établissement plus scientifique. Il obtient des notes médiocres sauf en français: il a perdu tout intérêt pour les études.
- 1919, juin:** Il quitte le collège sans avoir passé les examens. Prévenu de l'état de santé précaire de son père, commence à travailler comme apprenti pâtissier, puis commis de librairie.
- 1919, novembre:** Simenon est engagé par Joseph Demarteau, au journal conservateur la **Gazette de Liège** comme garçon de courses, puis journaliste (faits divers...).
- 1920:** Il écrit une série d'articles dans la *Gazette de Liège*, et notamment ceux consacrés au "péril juif".
- 1921:** Il effectue son service militaire à Liège. Ont lieu ses fiançailles avec Régine Renchon. Il publie son premier roman *Au Pont des Arches*. Son père meurt.
- 1922:** Il part pour Paris (10 décembre) et devient secrétaire de Binet-Valmer.
- 1923:** Il épouse, le 24 mars, Régine Renchon, surnommée "Tigy". Il écrit des contes pour plusieurs journaux et est pris comme secrétaire par le marquis de Tracy.
- 1924:** Il quitte le marquis de Tracy. Il écrit son premier roman populaire *Le Roman d'une dactylo*.
- 1925:** Il passe l'été à Étretat, l'hiver, place des Vosges. Il écrit des romans populaires.
- 1926:** Il découvre Porquerolles l'été et collabore à différents journaux (*Paris-Soir...*)
- 1927:** Il passe l'été à l'île d'Aix, fréquente le Tout-Paris et rencontre plusieurs artistes: Vlaminck, Derain, Picasso...
- 1930:** Il écrit les premiers *Maigret* à bord de l'*Ostrogoth* à quai à Morsang-sur-Seine.
- 1931:** Ont lieu le lancement des premiers *Maigret* chez Arthème Fayard, puis le Bal anthropométrique. Il s'installe alors à Antibes et travaille sur le scénario de *La Nuit du carrefour* de Jean Renoir.
- 1932:** Il écrit des *Maigret*, s'installe en avril à "La Richardière", une gentil-hommière de Marsilly, près de La Rochelle. L'été, il voyage en Afrique pour le magazine *Voilà*.
- 1933:** Il effectue un tour d'Europe et rédige des reportages. Il enquête sur l'affaire Stavisky et signe un contrat avec l'éditeur Gaston Gallimard.
- 1935:** Il réalise le tour du monde. Il rencontre André Gide. Et il s'installe à *la Cour-Dieu*, dans la Forêt d'Orléans.
- 1936:** Il emménage à Paris, boulevard Richard-Wallace.
- 1937:** Il fréquente le Tout-Paris chez Maxim's et au Fouquet's: il rencontre notamment Raimu, Pagnol, Fernandel...
- 1938:** Il s'installe l'été à Nieul-sur-Mer, près de La Rochelle. Il reçoit la première lettre d'André Gide.
- 1939:** Naissance de Marc, son premier enfant.
- 1940:** Lors de l'invasion allemande, Simenon est responsable des réfugiés belges à la Rochelle où il réside.
- 1941:** Il s'installe au château de Terre-Neuve à Fontenay-le-Comte. Il reçoit la visite de Gaston Gallimard qui emporte le manuscrit de *Je me souviens*: celui-ci deviendra - sur les conseils de Gide - *Pedigree* après réécriture à la troisième personne.
- 1943:** Une vente aux enchères de ses manuscrits est organisée au profit des réfugiés. Il rédige plusieurs romans à Saint-Mesmin-le-Vieux.
- 1945:** Simenon subit l'épuration aux Sables-d'Olonne puis à Paris. Il part pour l'Amérique. Il change de maison d'édition et signe un contrat avec les Presses de la Cité. Il rencontre Denyse qui devient sa deuxième femme. Le couple s'installe à Sainte-Marguerite, au Canada.
- 1946:** Simenon voyage à travers les États-Unis. Il écrit des reportages pour *France-Soir*.
- 1950:** Il divorce de Régine Renchon ("Tigy") et se marie avec Denyse Oui-met. Le couple s'installe à "Shadow Rock Farm", Lakeville.
- 1951:** Simenon écrit plusieurs romans à Lakeville.
- 1952:** Il voyage en Europe.
- 1953:** Naissance de Marie-Jo, sa fille.
- 1954:** Simenon écrit plusieurs romans à Lakeville.
- 1955:** Il rentre définitivement en Europe, à Paris, puis à Mougins (Alpes-Maritimes) et enfin à Cannes.
- 1956:** Il séjourne à Cannes, où il écrit plusieurs romans.
- 1957:** Il s'installe en Suisse, au château d'Echandens.
- 1960:** Simenon préside le jury du Festival de Cannes.
- 1961:** Teresa entre au service de l'écrivain comme femme de chambre. Simenon est grand-père.
- 1962:** Graves tensions dans le couple Simenon.
- 1964:** Simenon s'installe à Epalinges, grande demeure qu'il a fait construire d'après ses plans. Denyse quitte définitivement Epalinges.
- 1966:** Il inaugure, à Delfzijl, la statue de Maigret aux côtés de nombreux interprètes du commissaire au cinéma ou à la télévision.
- 1967:** Début de la publication des œuvres complètes aux Éditions Rencontre de Lausanne.
- 1969:** Il rend visite à sa mère, à Liège.
- 1970:** Sa mère meurt.
- 1971:** Simenon est élu membre de l'*American Academy of Arts and Letters*.
- 1972:** Il annonce sa décision de ne plus écrire de romans.
- 1973:** Début des Dictées.
- 1976:** Simenon fait don de ses archives à l'Université de Liège.
- 1978:** Sa fille Marie-Jo se suicide.
- 1980:** Simenon compose les *Mémoires intimes*.
- 1981:** Parution des *Mémoires intimes*.
- 1984:** Simenon subit une opération d'une tumeur au cerveau.
- 1987:** Son état de santé se dégrade (paralysie)
- 1989, 4 septembre:** Georges Simenon meurt à Lausanne.
- 1993, juin à octobre:** Grande exposition "Tout Simenon" à Liège, inaugurée par les trois fils de l'écrivain.
- 1993, automne:** Parution du 27e et dernier volume de l'édition définitive aux Presses de la Cité.

Texte repris du site web:

<http://www.ulg.ac.be/libnet/simenon/chronosim.htm>

---

## Filmographie sélective

---



*La Nuit du carrefour*, Jean Renoir, 1932  
*Le Chien jaune*, Jean Tarride, 1932,  
*La Tête d'un homme*, Julien Duvivier, 1933,  
*La Maison des sept jeunes filles*, Albert Valentin, 1942,  
*Annette et la dame blonde*, Jean Dréville, 1942,  
*Les Inconnus dans la maison*, Henri Decoin, 1942,  
*Monsieur La Souris*, Georges Lacombe, 1942,  
*Picpus*, Richard Pottier, 1943,  
*Le Voyageur de la Toussaint*, Louis Daquin, 1943,  
*L'Homme de Londres*, Henri Decoin, 1943,  
*Cécile est morte*, Maurice Tourneur, 1944,  
*Les Caves du Majestic*, Richard Pottier, 1945,  
*Panique*, Julien Duvivier, 1947,  
*Dernier refuge*, Marc Laurette, 1947,  
*The Man of the Eiffel Tower (L'Homme de la tour Eiffel)*, Burgess Meredith, 1948,  
*La Marie du port*, Marcel Carné, 1949,  
*La Vérité sur Bébé Donge*, Henri Decoin, 1951,  
*Le Fruit défendu*, Henri Verneuil, 1952,  
*Brelan d'as*, Henri Verneuil, 1952,  
*(L'homme qui regardait passer les trains)*, Harold French, 1952,  
*La neige était sale*, Luis Saslavski, 1954,  
*Maigret dirige l'enquête*, Stany Cordier, 1956,  
*(Le Fond de la bouteille)*, Henri Hathaway, 1956,  
*Le Sang à la tête*, Gilles Grangier, 1956,  
*Maigret tend un piège*, Jean Delannoy, 1958,

*Le Passager clandestin*, Ralph Habib, 1958,  
*(Les Frères Rico)*, Phil Karlson, 1957,  
*En cas de malheur*, Claude Autant-Lara, 1957,  
*Maigret et l'affaire Saint-Fiacre*, Jean Delannoy, 1959,  
*Le Baron de l'écluse*, Jean Delannoy, 1960,  
*Le Président*, Henri Verneuil, 1960,  
*La Mort de Belle*, Edouard Molinaro, 1961,  
*Le Bateau d'Émile*, Denys de la Patellière, 1962,  
*Maigret voit rouge*, Gilles Grangier, 1963,  
*L'Ainé des Ferchaux*, Jean-Pierre Melville, 1963,  
*Trois chambres à Manhattan*, Marcel Carné, 1965,  
*Le Commissaire Maigret à Pigalle*, Mario Landi, 1967,  
*(Maigret fait mouche)*, Alfred Weidenmann, 1966,  
*Le Chat*, Pierre Granier-Deferre, 1971,  
*La Veuve Couderc*, Pierre Granier-Deferre, 1972,  
*Le Train*, Pierre Granier-Deferre, 1973,  
*L'Horloger de Saint-Paul*, Bertrand Tavernier, 1973,  
*L'Étoile du Nord*, Pierre Granier-Deferre, 1982,  
*Les Fantômes du chapelier*, Claude Chabrol, 1982,  
*Équateur*, Serge Gainsbourg, 1983,  
*Betty*, Claude Chabrol, 1991,  
*L'Inconnu dans la maison*, Georges Lautner, 1992,  
*L'Ours en peluche*, Jacques Deray, 1993  
*En plein cœur*, Pierre Jolivet, 1998,  
*Adela (Coup de lune)*, Eduardo Mignona, 2000.

## Dumas

### prend sa revanche au Panthéon

*Deux cents ans après sa naissance, les cendres de l'auteur des "Trois Mousquetaires" et du "Comte de Monte-Cristo" sont transportées au cimetière des hommes illustres. Une revanche posthume pour ce descendant d'esclave vilipendé de son temps pour ses origines africaines.*



DUMAS au Panthéon! Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée aurait semblé une blague. Victor Hugo, son ami, avec qui il vient de partager son année de bicentenaire, avant de faire caveau commun pour l'éternité, semblait taillé de son vivant pour rentrer dans le cimetière des hommes illustres. L'auteur des *Trois Mousquetaires* était aimé, bien sûr. Et surtout de générations de lecteurs, qui dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle ne rataient pas les aventures de D'Artagnan et d'Edmond Dantès et apprenaient une version vivante de l'histoire de France. Mais Dumas avait beau être un infatigable travailleur, il était trop flamboyant pour être pris au sérieux. Il est même le contraire de l'esprit de sérieux.

Hugo et Dumas sont les deux incarnations aux yeux du monde entier de l'écrivain français. Hugo, est le poète visionnaire, l'écrivain engagé; Dumas, le conteur inspiré, le romancier et le vivant infatigable. Ils ont un autre point commun: leur célébrité écrasante a presque camouflé leur œuvre. *Les Travailleurs de la mer* et *L'Homme qui rit* n'étaient pas facilement trouvables il y a quelques années, de même que *Le Chevalier de Maison-Rouge* ou *La Comtesse de Charny*.

Ils ont livré bien des combats ensemble: la bataille d'*Hernani* et celle du drame romantique, 1848, la République, la peine de mort. Mais leur engagement n'est pas du même ordre. Plus physique, Dumas aime prendre le fusil, partant à l'as-

saut d'une poudrière en 1830 ou s'engageant aux côtés de Garibaldi en 1860. Il est résolument républicain en se revendiquant d'un républicanisme social et non révolutionnaire. Mais il aime aussi la fréquentation des princes. Et peut se montrer arrangeant avec ses convictions.

Il était plus que jamais du côté de la vie, du mouvement, dans son existence comme dans son œuvre et son style. C'est ce flux vital qui prime avant tout et qui fonde sa qualité d'écrivain. Si Hugo incarne l'Auteur, le cas Dumas est complexe. Il n'a pas écrit tout seul ses livres les plus connus, mais en collaboration avec Auguste Maquet. *"On n'est pas dans la sacralisation de l'écriture. Sa caractéristique, son chef-d'œuvre, c'est sa façon de s'adresser au lecteur. Le style de Dumas est éclatant, et Maquet imitait son style"*, explique Claude Schopp, biographe de l'auteur, à qui l'on doit la réédition des principales œuvres de Dumas, en "Bouquins" ou chez Gallimars. Dans son discours, d'entrée au Panthéon, Alain Decaux tient aussi à rendre hommage à Auguste Maquet.

Le premier procès fait à Dumas par ses contemporains et sa postérité porte sur son recours aux nègres. Il écrit des livres qui portent sa patte, qui sont parfois autobiographiques, mais plusieurs passages ne sont pas écrits par lui. *"Il savait qu'en se lançant dans la littérature feuilletonesque, il était fichu car il entrait dans l'impureté littéraire,*



*comme si la littérature était pure!*”, explique Claude Schopp.

Assommé de dettes, Alexandre Dumas s’assomme de travail, publiant 600 volumes et créant plus de 37 000 personnages. Il accepte plusieurs commandes de journaux, mène de front plusieurs livres. Il travaille à la chaîne, tirant parfois à la ligne (car c’est l’unité de mesure de son paiement), mais ne perdant jamais son style. C’est dans ces conditions et avec des collaborateurs qu’il a créé deux grands mythes littéraires: l’amitié des mousquetaires et la revanche de Monte-Cristo. Dumas a subi de nombreuses attaques, la plus violente étant celle d’Eugène de Mirecourt, qui s’en prend à la littérature industrielle, dans *Fabrique de romans: Maison Alexandre Dumas et Cie*. Dumas poursuit Mirecourt en justice et le fait condamner à quinze jours de prison. Mais l’idée de l’écrivain commercial qui n’écrit pas ses livres restera et contribuera à la mauvaise image de Dumas, écrivain ignoré de l’Université et méprisé par beaucoup d’autres.

---

### “IL TIENT DU NÈGRE”

---

Le pamphlet de Mirecourt met en avant un autre aspect de la critique de Dumas: le racisme. L’image du quarteron, mulâtre et petit-fils d’esclave est régulièrement employée par les détracteurs de l’écrivain. Qu’on en juge, chez Mirecourt: *“Le physique de M. Dumas est assez connu: stature de tambour-major, membres d’Hercule dans toute l’extension possible, lèvres saillantes, nez africain, tête crépue, visage bronzé. Son origine est écrite d’un bout à l’autre de sa personne; mais elle se relève beaucoup plus encore dans son caractère. Grattez l’écorce de M. Dumas et vous trouverez le sauvage. Il tient du nègre et du marquis tout ensemble. Cependant le marquis ne va guère au-delà de l’épiderme. Effacez un peu le fard (...) le nègre vous montrera les dents. Le marquis joue son rôle en public, le nègre se trahit dans l’intimité.”*

La part d’ombre de Dumas s’appelle Berlick. C’est le surnom que lui donna sa mère à sa nais-

sance. Enceinte de sept mois, elle assiste à un spectacle de Polichinelle, où apparaît Berlick, qui *“était noir comme le diable”, “avait une langue et une queue écarlates”, “ne parlait que par une es-pèce de grognement”*. M<sup>me</sup> Dumas prend peur: *“Je suis perdue; j’accoucherai d’un Berlick!”* Dumas décrit ensuite l’accouchement difficile où il apparaît *“violet et à moitié étranglé”* par le cordon ombilical. *“Oh, mon Dieu! murmura ma mère; noir, n’est-ce pas?”* L’enfant pousse un grognement: *“Berlick! s’écria-t-elle désespérée, Berlick!...”*

Dumas est discret sur son origine dans *Mes Mémoires*. Il évoque son père, le général Alexandre Dumas, qui avait *“ce teint bruni, ces yeux marron et veloutés, ce nez droit qui n’appartiennent qu’au mélange des races indiennes et caucasiennes”*. Claude Ribbe a montré dans sa biographie du père de l’écrivain (*Alexandre Dumas, le dragon de la reine*, Ed. du Rocher) qu’il avait été vendu comme esclave en même temps que sa mère. Lorsque quelqu’un le prend pour un nègre, il explique la confusion par *“[ses] cheveux crépus, à [son] teint bruni par trois jours de soleil, à [son] accent légèrement créole”*.

L’un des premiers romans importants de Dumas, *Georges*, décrit la souffrance et la revanche d’un mulâtre. Claude Schopp indique dans sa préface à *Dumas en bras de chemise* (Maisonnette & Larose) qu’il voulait faire graver sur son tombeau cette citation de Michelet: *“Voyez-vous la race africaine, si gaie, si bonne, si aimante? Du jour de sa résurrection à ce premier contact d’amour qu’elle eut avec la race blanche, elle fournit à celle-ci un accord extraordinaire des facultés qui font la force, un homme d’intarissable sève, un homme? non, un élément, comme un volcan inextinguible ou un fleuve de l’Amérique. Jusqu’où n’eût-il pas été sans l’orgie d’improvisation qu’il fait depuis cinquante ans? N’importe, il n’en reste pas moins et le plus puissant machiniste et le plus vivant dramaturge qui ait été depuis Shakespeare.”* Aujourd’hui, Berlick est au Panthéon.

A. S.

Dimanche 1<sup>er</sup> décembre 2002

## Centenaire de la mort d'Emile Zola (1840-1902)

Celui qui à vingt-six ans déclarait: "Je suis un révolté, moi". (*L'Événement*, 20 avril 1866) anime depuis le kaléidoscope de nos mémoires: la campagne pour Manet, les soirées de Médan, "l'odeur du peuple" et les caricatures au pot de chambre, les mineurs d'Anzin... et, bien sûr, l'"Affaire", qui sans lui n'aurait jamais pu éclater.

Portrait de l'écrivain en justicier... Quand il est question, dix ans plus tard, d'accueillir au Panthéon le citoyen méritant, on fait la moue devant l'homme de plume - ce qui fait bondir Jules Romains:

"Nous devons nous garder, comme d'une offense, de l'erreur que commit l'homme politique (chargé de défendre le projet), qui concédait le Panthéon à Zola, comme on donne à un élève pas très doué le prix de bonne conduite. Commençons par dire avec beaucoup de fermeté qu'à nos yeux, Zola, comme écrivain et comme artiste, est grand".

*Saints de notre calendrier.*

Difficile, assurément, de ne pas avoir à cette œuvre-là un rapport anthropomorphique. Car la doctrine (naturaliste) n'ignore pas le "tempérament" (épique):

"Toute œuvre d'art est comme une fenêtre ouverte sur la création; il y a, enchâssé dans l'embrasure de la fenêtre, une sorte d'écran transparent. [...] Nous voyons la création dans une œuvre, à travers un homme, à travers un tempérament, une personnalité".

*Zola à Antony Valabrègue, 18 août 1864,  
cf. Thérèse Raquin*

En fait d'école, il faut donc se garder des simplifications scolaires - c'est l'avertissement d'Henri Mitterand (*Zola journaliste*, A. Colin):

"Qui interprète le naturalisme comme une doctrine de soumission absolue à l'objet, de reproduction impersonnelle des choses, des êtres regardés comme choses, comme un contre-sens absolu, tant sur l'œuvre romanesque de Zola, que sur ses thèses esthétiques. À beaucoup d'égards, le réalisme Zolien - il convient de marquer la précision - est un romantisme".

### Jalons Biographiques

- 1867: *Thérèse Raquin*, premier chef-d'œuvre.
- 1870: mariage avec Alexandrine Meley.
- 1871: *La Fortune des Rougon* inaugure la fresque des Rougon-Macquart, "Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire": Vingt-six personnages en vingt romans, qui prendront vingt-quatre ans d'écriture.
- 1877: *L'Assommoir*, succès et scandale énormes. Zola accède à la notoriété d'un Victor Hugo.
- 1882: *Pot-Bouille*: les accusations de scatologie et d'obscénité s'exacerbent.
- 1885: *Germinal*, le plus grand triomphe de la série. N'était sa double vie (Zola se partage depuis 1878 entre femme et maîtresse), l'image d'un patriarche des lettres, d'un chef de file respecté (en 1880-1881, il donne au naturalisme sa charpente théorique) semble solidement installée, quand...
- Le 13 février 1898, "J'accuse", bombe "médiatique", amène l'État à traîner Zola en justice pour diffamation à l'égard de l'État-Major: l'affaire Dreyfus naît alors au grand jour. Exil à Londres jusqu'en juin 1899. Zola n'aura pas le temps d'achever *Les Quatre Évangiles*: il meurt asphyxié le 29 septembre 1902 (accident ou attentat? le doute demeure).

**Zola, t. I,  
"Sous le regard d'Olympia (1840-1871)",  
d'Henri Mitterand, Librairie Arthème Fayard, 1999**



Caricature de Zola, parue deux ans après sa mort.

Pour l'auteur de "l'Assommoir" et de "Germinal", les romanciers neutralistes sont "les fils directs de Diderot".

De son vivant, Zola inspirait déjà les biographes, mais hormis les contributions des proches (Paul Alexis) ou de la famille (Denise Leblond-Zola), irremplaçables comme *témoignages*, les tentatives qui se sont succédé tout au long du siècle ne furent le plus souvent que des récits à tendance hagiographique, mêlant anecdotes édifiantes et hypothèses hasardeuses sur la vie d'un écrivain assez peu porté à la confiance intime. En langue anglaise et conformément à une tradition bien établie de la biographie, on pouvait toujours consulter l'*Émile Zola* et Frederic William

John Hemmings, mais depuis l'époque de sa parution (1970), beaucoup de choses ont été découvertes par des chercheurs très actifs et, surtout, l'établissement de la correspondance générale de Zola (dix volumes publiés par les presses de l'Université de Montréal et le CNRS, de 1978 à 1995) pouvait relancer de nouvelles tentatives. Ce matériau a effectivement été exploité, mais assez platement, par le biographe américain Frederick Brown en 1996. Quant à la biographie de Zola par Henri Troyat (1992), c'est un travail de vulgarisation, rédigé à la hâte, à lire sur une chaise longue, et non le résultat d'une vie de recherches et de fréquentation assidue de l'auteur des *Rougon-Macquart*.

Avec Henri Mitterand, qui anime les études zoliennes depuis plus de trente ans à travers le monde (il est actuellement professeur à l'Université Columbia de New York), qui a défriché et exploité tous les territoires de recherche sur l'écrivain, qui a mené à bien ou animé tous les grands projets d'édition de ses textes (*Œuvres complètes* au Cercle du livre précieux, *les Rougon-Macquart* dans la "Bibliothèque de la Pléiade", etc.), il fallait s'attendre à un sérieux changement d'échelle. Nul n'était évidemment mieux désigné pour entreprendre cette monumentale biographie, dont le premier tome vient de paraître. Il s'agira d'une trilogie d'une ampleur et d'une densité exceptionnelles si l'on en juge par cette exploration de la première période de la vie de Zola, de la naissance (un peu avant, puisqu'un chapitre est consacré au "lieutenant de Venise", l'ingénieur François Zola, père d'Émile) à la Commune.

La connaissance précise de la jeunesse, de l'adolescence, de la période de formation, des premiers hauts faits du jeune homme qui écrira *les Rougon-Macquart* est évidemment du plus grand intérêt. Ce sont, comme disent les sociologues de la littérature, des "variables explicatives de départ", des renseignements riches en enseignements, pour peu qu'ils soient rigoureusement éclairés et soigneusement mis en contexte. C'est évidemment le cas ici: l'érudition - infaillible, impressionnante - permet d'éclairer et de mieux comprendre la personnalité de l'écrivain. Les détails les plus infimes fécondent le commentaire et, parce qu'ils sont précisément situés, rapportés les uns aux autres sans que soient perdues de vue les perspectives d'ensemble, la perception littéraire de Zola dans son temps est renouvelée.

Par exemple, la période de "bohème noire" que le jeune homme a connue à Paris après son échec au baccalauréat est réévaluée à la lueur des progrès rapides d'une autoformation littéraire, théorique et critique, celle dont témoignent les lettres de 1861 à son ami Baille. C'est plutôt cela qui importe, semble-t-il, cette sensibilité à l'"air du temps", cet accès à une solide culture et cet acharnement au travail, plus que le chômage et la misère matérielle, données qui ont régulièrement provoqué, chez certains biographes, des élans lyriques de commisération sur les "laborieux débuts" de Zola.

Autre exemple: Henri Mitterand, qui avait déjà offert au public la connaissance de *Zola journaliste* (1962), peut développer à loisir l'histoire de cette carrière un peu trop négligée par les historiens, notamment ceux de l'art et de la littérature. À vingt-six ans, Zola, ami intime de Cézanne, familier des peintres, a le jugement sûr et un instinct de découvreur auquel on n'a pas rendu assez hommage: "Il invente la peinture moderne avant qu'elle n'ait pris conscience d'elle-même" (p. 507). Pour ce qui concerne la critique littéraire, il est l'inventeur d'un genre, la

"chronique bibliographique", et les centaines d'articles qu'il a rédigés font de lui l'un des journalistes les plus en vue de cette époque, un polémiste à eau-forte, un Protée de l'écriture, qui s'adapte à tous les genres, à tous les tons.

Cette réalité, soigneusement décrite, est fort éloignée des images conventionnelles, réductrices et uniformisantes, de l'écrivain, telles qu'on les trouve encore dans tel ou tel manuel. C'est d'ailleurs la conception même du naturalisme qui doit être revue, puisque c'est alors une *idée neuve* qui fait son chemin dans l'esprit de Zola vers 1864-1865, pendant la riche période de la Librairie Hachette et des Conférences de la rue de la Paix, cette "sorte d'université libre, populaire, littéraire et philosophique" (p. 344). Le naturalisme, c'est d'abord un critique littéraire cohérente et souvent hardie, *moderne*, bien en avance sur les œuvres de fiction, du moins jusqu'à l'événement de *Thérèse Raquin* (1867). Ces réévaluations étaient nécessaires, et la biographie est un bon moyen de les imposer au-delà de la sphère des spécialistes les plus éclairés. Henri Mitterand remplit magistralement le programme qu'il s'était implicitement fixé dans un chapitre de son précédent livre\*, sur "le retour d'un refoulé: le biographique": "reconstituer un vécu, une "histoire naturelle, familiale et sociale", un itinéraire professionnel, une évolution intellectuelle. [...] Associer la distance et l'empathie. Éclairer les ombres et les non-dits, et garder le sens du mystère. Insérer l'individu dans l'épaisseur et les rythmes de la durée, l'étendue et les accidents de l'espace. Et par-dessus tout fournir une image précise des liens qui tissent l'un à l'autre le texte et l'existence, autrement dit une figure du monde et la trace d'un être".

**François-Marie MOURAD**  
L'École des lettres second cycle,  
1999-2000, n° 8

\* Henri Mitterand, *Le Roman à l'œuvre, genèse et valeurs*, PUF, "Écriture", 1998

Zola, t. I,  
"Sous le regard  
d'Olympia  
(1840-1871)",



## L'Assommoir

Gervaise regardait surtout la porte, une immense porte ronde, s'élevant jusqu'au deuxième étage, creusant un porche profond, à l'autre bout duquel on voyait le coup de jour blafard d'une grande cour. Au milieu de ce porche, pavé comme la rue, un ruisseau coulait, roulant une eau rose très tendre.

“Entrez donc, dit Coupeau, on ne vous mangera pas”.

Gervaise voulut l'attendre dans la rue. Cependant, elle ne put s'empêcher de s'enfoncer, sous le porche, jusqu'à la loge du concierge, qui était à droite. Et là, au seuil, elle leva de nouveau les yeux. A l'intérieur, les façades avaient six étages, quatre façades régulières enfermant le vaste carré de la cour. C'étaient des murailles grises, mangées d'une lèpre jaune, rayées de bavures par l'égouttement des toits, qui montaient toutes plates du pavé aux ardoises, sans une moulure; seuls les tuyaux de descente se coudaient aux étages, où les caisses béantes des colombes mettaient la tache de leur fonte rouillée. Les fenêtres sans persienne montraient des vitres nues, d'un vert glauque d'eau trouble. Certaines, ouvertes, laissaient pendre des matelas à carreaux bleus, qui prenaient l'air; devant d'autres, sur des cordes tendues, des linges séchaient, toute la lessive d'un ménage, les chemises de l'homme, les camisoles de la femme, les culottes des gamins; il y en avait une, au troisième, où s'étalait une couche d'enfant, emplâtrée d'ordure. Du haut en bas, les logements trop petits crevaient au-dehors, lâchaient des bouts de leur misère par toutes les fentes. En bas, desservant chaque façade, une porte haute et étroite, sans boiserie, taillée dans le nu du plâtre, creusait un vestibule lézardé, au fond duquel tournaient les marches boueuses d'un escalier à rampe de fer; et l'on comptait ainsi quatre escaliers, indiqués par les quatre premières lettres de l'alphabet, peintes sur le mur. Les rez-de-chaussée étaient aménagés en immenses ateliers, fermés par des vitrages noirs de poussière: la forge d'un serrurier y flambait; on entendait plus loin des coups de rabot d'un menuisier; tandis que, près de la loge, un laboratoire de teinturier lâchait à gros bouillons ce ruisseau d'un rose tendre coulant sous le porche. Salie de flaques d'eau teintée, de copeaux, d'escarbilles de charbon, plantée d'herbe sur ses bords, entre ses pavés disjoints, la cour s'éclairait d'une clarté crue, comme coupée en deux par la ligne où le soleil s'arrêtait. Du côté de l'ombre, autour de la fontaine dont le robinet entretenait là une continuelle humidité, trois petites poules piquaient le sol, cherchaient des vers de terre, les pattes crottées. Et Gervaise lentement promenait son regard, l'abaissait du sixième étage au pavé, remontait, surprise de cette énormité, se sentant au milieu d'un organe vivant, au cœur même d'une ville, intéressée par la maison, comme si elle avait eu devant elle une personne géante.



Hommage à Rafic Charaf (1932 - 2003) / **PAGE SPÉCIALE**

## Rafic Charaf

### de l'Artisan du noir

### A l'Artiste de la lumière

*"Ibn Baalback", la ville du soleil, avec tout ce que cela comporte de "sèmes", et "shitan Baalback" le "satan" qui signait du charbon les murs et les portes, devenus de simples plarches où il s'amusa à s'exprimer tout enfant, voilà comment se définit sa jeunesse.*



A 20 ans, il fait les Beaux-Arts mais le noir de la forge de son père ne le quitte pas. Naïfs, sincères et surtout contestataires ses tableaux sont une accusation noire contre la condition sociale misérable. Il passe 2 ans à l'Académie San Fernando à Madrid en 1955, se spécialise en 1961 à l'Académie Pietro Vanucci en Italie.

La structure de la forme de son œuvre, liée aux sources islamiques de son art, s'y trouve influencée. Il renonce même à tout ce qui est 3ème dimension pour adopter les formes simples et aplaties; mais la tristesse ne le quitte pas ni le fer forgé.

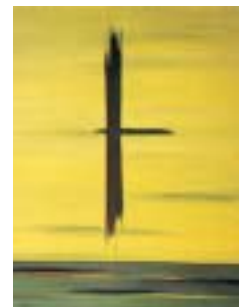
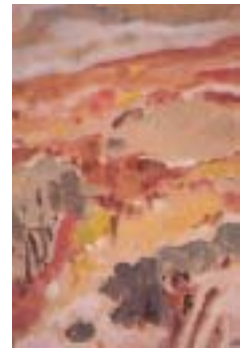
"On y trouve une densité picturale, déclare le peintre Edward Lahoud, à son sujet, une dimension d'expression, grâce à l'emploi judicieux d'une ligne simplifiée et d'un coloris à la pureté transparente".

Puisant dans la source des artisans populaires, Charaf traite le héros "Antar" avec une allure proprement artistique. C'est l'homme en quête de la vérité, le chevalier brave juste puisé dans les mythes et légendes populaires, qui a guidé son art. Cet attachement mythique au héros dénote le refus de la défaite et de la soumission, refus de la réalité tragique.

La spécificité de son art c'est cette dynamique orientale, et le retour aux racines patrimoniales culturelles; l'art dans son essence se réfère à la patrie, à l'idéologie ou au spirituel; son esthétique ne prend forme que dans ce contexte et relève de la problématique: elle est enracinée dans l'âme moderne autant qu'elle l'est dans les traditions. Le secret de son art c'est donc l'engagement culturel intellectuel et spirituel.

Dès les années 70, c'est la phase d'illumination, de la simplicité du noir, il passe à la complexité de la lumière, l'obsession noire le quitte pour la gaité. Son art devient la glorification d'"Allah"; c'est la "transcendance" de son œuvre engagée. Ses Icônes baignent dans un climat d'amour et de joie. Le graffittiste au charbon clame la lumière et les "séances mystiques" fonctionnent à la fois comme retour à l'identité originelle et comme affirmation d'une nécessaire ouverture à l'identité chrétienne. Le dialogue s'instaure au niveau plastique par la double référence à l'icône byzantine et à l'œuvre abbasside.

*Nina HARIZ MERHY*



## Colloque à l'U.S.E.K

Un colloque s'est tenu à l'Université Saint-Esprit de Kaslik sur le thème: "Le troisième millénaire, quelle éducation pour quelle jeunesse?".

Le programme de ce colloque portait sur les thèmes suivants:

- La restructuration du système éducatif libanais.
- Regards sur les systèmes éducatifs en vigueur aux Etats-Unis, au Canada et en Australie.
- Approche analytique des systèmes éducatifs en vigueur en France, en Allemagne et en Grande- Bretagne.
- Réalités et perspectives des systèmes éducatifs en vigueur en Syrie, en Jordanie, au Maroc et en Iran.

Dans son allocution à la séance d'ouverture, le R. Dr Jean Akiki, doyen de la Faculté de Philosophie et des Sciences Humaines, a insisté sur le rôle de l'U.S.E.K. dans les domaines éducatif et national. "Notre présence aujourd'hui, a-t-il souligné, dans une université qui aspire à être indéfiniment un espace interculturel et un lieu de dialogue, a pour objectif d'écouter nos éminents conférenciers libanais et étrangers, venus des cinq continents pour partager ensemble le souci de l'éducation des citoyens de devenir, pour contribuer, de commun accord, à amenuiser les différences sans gommer les spécificités propres à chacun, à édifier l'image de la jeunesse à l'orée du 3<sup>e</sup> millénaire".

## Colloque à l'U.S.J.

C'est sur le thème de la coexistence et de ses représentations que s'est ouverte la première table ronde ("culture, civilisation, héritage") du colloque intitulé "Coexistence des langues et des cultures dans l'espace euro-méditerranéen", qui s'est tenu à l'USJ. Initié par le recteur de l'université, Sélim Abou, et par Katia Haddad, professeur à la faculté des lettres, il a rassemblé plus de vingt participants qui ont débattu de ce thème dense, après, précise le texte de présentation du colloque, "l'attentat du 11 septembre 2001, ses retombées politiques, économiques et culturelles, ainsi que la levée progressive des barrières commerciales dans l'espace euro-méditerranéen."

### **Renaissance, compromis et cohabitation**

Pour la seconde table ronde autour de "l'héritage de l'histoire", sont intervenus l'écrivain marocain Abdelhak Serhane, qui a évoqué son statut d'"exilé des deux rives", entre le français, sa langue maternelle, et l'arabe coranique, mais aussi l'arabe classique et le berbère. La solution: l'écriture, son "territoire"; Philippe Walter, enseignant à l'université de Grenoble, s'est penché sur "le mythe médiéval du phénix et l'interculturalité euro-méditerranéenne". D'origine méditerranéenne, le phénix s'est déplacé en Europe pendant l'époque romaine avant d'intégrer la symbolique chrétienne. Le mythe que cet oiseau vive 500 ans, prépare son propre bûcher de combustion et renaît quelques jours plus tard. Pour le conférencier, cette combustion, pouvant être interprétée comme "le renouvellement symbolique de l'existence", est à comprendre comme "le courage du renouveau". "Y a-t-il une âme belge?": voici l'interrogation de l'écrivain Jean-Luc Outers, reprenant l'expression créée en 1897 par Raymond Picard. L'intervenant a évoqué l'histoire particulière de la Belgique, coupée en deux par la "frontière linguistique" qui sépare les pays wallon et flamand mais qui a toujours fait preuve d'un "génie du compromis".

## Semaine de la langue française et de la francophonie

*Du 17 au 23 mars 2003*

*Information transmise par M. Bernard Cerquiglini*

*Délégué général à la langue française et aux langues de France*

dimanche - vol - campagne - exercer - bleu - chiendent - rude  
- mille - instant - courir

Pour la huitième édition, la *Semaine de la langue française et de la francophonie* se déroulera du 17 au 23 mars 2003 et comme chaque année des centaines de manifestations seront organisées à travers la France, mais aussi à l'étranger pour célébrer la langue française.

Pour animer ces manifestations et permettre au public de participer activement, dix mots sont chaque année sélectionnés. Pour cette édition, nous avons proposé aux membres de l'OULIPO (OUvroir de Littérature POTentielle) de choisir ces mots dans l'œuvre de Raymond Queneau, cofondateur de ce groupe d'écrivains et dont on fêtera en 2003 le centenaire de la naissance. Ces dix mots sont: *dimanche, vol, campagne, exercer, bleu, chiendent, rude, mille, instant, courir*. Ils peuvent être dits, lus, écrits, chantés et devenir des portes d'entrée vers l'imaginaire et la créativité.

Pour toute information supplémentaire:

Semaine de la langue française et de la francophonie

Délégation générale à la langue française et aux langues de France 6, rue des Pyramides - 75001 Paris

Directeur: M. Cerquiglini Tél.: 01 40 15 36 79 / 36 81 Tlc.: 01 40 15 36 76

Mél.: [dglf@culture.gouv.fr](mailto:dglf@culture.gouv.fr)

Site Internet: [www.dglf.culture.gouv.fr](http://www.dglf.culture.gouv.fr)

## TÉMOIGNAGES SUR LA FRANCOPHONIE

*Une abondante littérature a accompagné la tenue du IXe sommet de la francophonie à Beyrouth, en Octobre 2002. Articles, études, conférences, débats, publications diverses commentaient cet événement exceptionnel tant par son thème que par son organisation et son déroulement. Nombreux sont ceux qui ont tenu à témoigner sur la signification de ce phénomène culturel qui a pris progressivement beaucoup d'ampleur et d'impact. La revue Liaisons a voulu retenir quelqu'uns de ces témoignages en guise de synthèse à tout ce qui a été avancé, débattu et en dernier lieu, retenu et proclamé sous forme de résolutions finales. Nous rappelons que les deux numéros précédents de la revue proposaient des dossiers quasi exhaustifs sur la francophonie, notamment dans ses dimensions pédagogiques et culturelles. Nous publions, ci-après, des extraits d'éditoriaux parus dans l'Orient-Le Jour, et le Nahar la Revue du Liban.*

### IX<sup>e</sup> sommet de la Francophonie La Déclaration de Beyrouth

“Nous, chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, réunis du 18 au 20 octobre 2002 à Beyrouth, saluons la tenue, pour la première fois, d'un Sommet de la francophonie dans un pays arabe, le Liban. Notre présence au Proche-Orient souligne notre **solidarité avec la langue et la culture arabes, solidarité qui nous permet** de réaffirmer la dimension universelle de la francophonie.

Nous avons décidé de consacrer **ce IXe Sommet de la francophonie au dialogue des cultures**. Nous réaffirmons le rôle majeur du dialogue des cultures dans la promotion de la paix et la démocratisation des relations internationales. Ce dialogue implique le respect des différentes identités, l'ouverture aux autres et la recherche de valeurs communes et partagées.

Nous voulons donner un nouvel élan à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisa-

tions, ainsi qu'au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle, que nous avons inscrits dans la Charte au rang d'objectifs prioritaires de la francophonie. Nous sommes résolus à **renforcer le rôle de l'Organisation internationale de la francophonie à cet effet**.

Nous réaffirmons notre attachement à la coopération multilatérale dans la recherche de **solutions aux grands problèmes internationaux**. Nous sommes déterminés à approfondir nos champs de concertation et de coopération francophones afin de lutter contre la pauvreté et de contribuer à **l'émergence d'une mondialisation plus équitable qui soit porteuse de progrès, de paix, de démocratie et des droits de l'homme**, respectueuse de la diversité culturelle et linguistique, au service des populations les plus vulnérables et du développement de tous les pays".

**I- Le dialogue des cultures, instrument de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme...**

**II. La francophonie, forum de dialogue des cultures**

#### 1- Culture

“Nous confirmons notre adhésion à **la conception ouverte de la diversité culturelle réitérée au**

# SOMMET

Sommet de Moncton et consacrée par la Déclaration de Cotonou. Nous marquons notre attachement à la **richesse des identités culture plurielles qui composent l'espace francophone et notre volonté de la préserver.**

Nous estimons que la reconnaissance de la diversité et de la singularité des cultures, dès lors que celles-ci respectent les valeurs, normes et principes consacrés par la Charte des Nations unies de la Charte internationale des droits de l'homme, crée des conditions favorables au dialogue des cultures.

Nous soulignons **l'importance des enjeux économique liés à la culture et aux industries culturelles, secteur générateur de croissance et d'emplois.** Nous entendons favoriser son développement et placer les agents qui y concourent dans un cadre dynamique.

## 2- Politiques linguistiques

“Nous rappelons que la langue française, que nous avons en partage, constitue le lien fondateur de notre communauté et réaffirmons notre volonté d'unir nos efforts afin de **promouvoir le plurilinguisme** et d'assurer le statut, le rayonnement et la **promotion du français** comme **grande langue de communication sur le plan international.**

Soulignant l'importance de **la diversité linguistique** dans les organisations internationales et les autres enceintes au sein desquelles nous siégeons, nous réaffirmons notre engagement à y privilégier l'utilisation du français, tout en respectant les langues officielles des États et gouvernements et des organisations internationales. À cette fin, nous demandons au secrétaire général d'agir résolument en ce sens et entendons renforcer à cet effet nos liens avec les autres organisations internationales compétentes, notamment celles représentant les grandes aires linguistiques.

Nous confirmons aussi, dans l'esprit de la Déclaration de Cotonou, notre engagement de soute-

nir et de **développer des politiques d'appui au plurilinguisme afin de favoriser, au sein des populations de l'espace francophone, à la fois une connaissance et un attachement à la langue française et aux langues nationales partenaires”.**

## 3- Politiques culturelles

“Nous confirmons notre volonté de ne pas laisser réduire les biens et services culturels au rang de simples marchandises. Nous réaffirmons le droit qu'ont nos États et gouvernements de définir librement leur politique culturelle et les instruments qui y concourent. Nous sommes déterminés à faire aboutir ces positions au sein des divers forums internationaux.

Nous saluons **l'adoption de la Déclaration de l'Unesco sur la diversité culturelle.** Nous appuyons le principe de l'élaboration d'un cadre réglementaire universel et nous sommes en conséquence décidés à contribuer activement à l'adoption par l'Unesco d'une convention internationale sur la diversité culturelle, consacrant le droit des États et des gouvernements à maintenir, **établir et développer des politiques de soutien à la culture et à la diversité culturelle.** Son objet doit être de définir un droit applicable en matière de diversité culturelle. Cette convention doit aussi souligner l'ouverture aux autres cultures et à leurs expressions.

Nous chargeons le secrétaire général de l'Organisation internationale de la francophonie de mettre en place, dans le cadre du Conseil permanent, un groupe de travail chargé de contribuer au débat international, notamment à l'Unesco et dans d'autres enceintes comme le Réseau international de la politique culturelle (RIPC), en vue de l'élaboration d'une convention internationale sur la diversité culturelle.

Nous estimons, dans les conditions actuelles, que la préservation de la diversité culturelle im-



plique de s'abstenir de tout engagement de libéralisation à l'OMC en matière de biens et services culturels, et ce afin de ne pas compromettre l'efficacité des instruments visant à la promotion et au soutien de la diversité culturelle.

Nous sommes résolus à mettre **en œuvre tous les moyens nécessaires afin d'éviter que le recours accru aux technologies de l'information et de la communication ne crée de nouvelles inégalités en drainant les compétences vers les économies les plus innovantes et n'accroisse les écarts au sein même de nos sociétés**. Nous nous engageons en conséquence à appuyer le développement de ces technologies de l'information afin de réduire la fracture numérique **dans l'espace francophone**. Nous participerons activement au Sommet mondial sur la Société de l'information qui se tiendra à Genève (2003) puis à Tunis (2005). À cette fin, nous décidons de la tenue d'une Conférence ministérielle de la francophonie sur les technologies de l'information et de la communication au cours du présent biennium.

Nous sommes déterminés à poursuivre la mise en place et le renforcement, au sein de nos États et gouvernements, des cadres institutionnels, des instances de régulation et des politiques visant au développement des médias audiovisuels, à la circulation de l'information, à l'accès des acteurs culturels aux marchés internationaux et à la protection de leurs droits.

Nous nous engageons à soutenir l'accès du plus grand nombre à la **télévision multilatérale** francophone et à développer son rôle de vitrine mondiale de la diversité culturelle".

#### **4- Une francophonie plus solidaire au service d'un développement économique et social durable**

"La maîtrise de la mondialisation et de ses enjeux nous impose une responsabilité partagée. Le

dialogue des cultures, qui favorise l'enrichissement mutuel des savoirs et des expériences, contribue à répondre aux défis de notre temps et à créer les conditions d'un développement durable.

La pauvreté, l'analphabétisme, les pandémies, et en particulier le sida, l'insécurité et le crime organisé de même que les déséquilibres écologiques sont des fléaux qui maintiennent les pays et les populations les plus vulnérables à l'écart du développement. Nous nous engageons à combattre ces fléaux en renforçant la coopération au sein de notre communauté et en resserrant nos liens avec les autres instances multilatérales compétentes.

Convaincus que l'éducation et la formation sont parmi les fondements majeurs d'un développement durable, nous réaffirmons la priorité attachée à leur promotion et à leur soutien.

Avec l'ensemble de la communauté internationale, nous avons souscrit aux objectifs d'Éducation pour tous (EPT), définis lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2001, permettant l'accès à l'éducation de base et pour tous les enfants, en particulier les filles, à un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité qui favorise leur insertion sociale et professionnelle.

Nous sommes déterminés à conforter le rôle de la francophonie dans ces domaines et nous nous engageons, en synergie avec les partenaires au développement, à promouvoir des politiques d'éducation pour tous, fondées sur les valeurs d'équité, de solidarité et de tolérance.

Nous réaffirmons le rôle des autorités publiques dans la conception et la maîtrise des politiques d'éducation et de formation...

de la  
francophonie

## L'égale dignité de toutes les cultures

Les distances qui séparent les peuples et les nations deviennent chaque jour un peu plus courtes. La mondialisation des échanges et des communications, la propagation des maladies et les problèmes qui touchent la planète tout entière, tels que la dégradation de l'environnement, nous rapprochent comme jamais les uns des autres. S'il est une leçon que nous devons tirer des événements tragiques du 11 septembre 2001, c'est que ce qui se passe à un bout de la planète peut très bien avoir des répercussions profondes sur la vie de gens se trouvant à des milliers de kilomètres. L'inaction et l'indifférence peuvent avoir des effets désastreux dont on ne mesure l'ampleur que bien plus tard.

Nos sociétés sont trop interdépendantes pour que les relations entre les peuples aient d'autres fondements que la tolérance, le respect de la dignité de chacun et le dialogue de toutes les cultures. Et l'affrontement entre les civilisations - que d'aucuns prédisent - serait bien trop destructeur. C'est pourquoi je me réjouis que le IXe Sommet de la francophonie qui se tiendra à Beyrouth dans quelques semaines ait pour thème le dialogue des cultures. L'Organisation des Nations unies elle-même est fondée sur la conviction que le dialogue peut l'emporter sur la discorde, que la diversité est un atout et que les peuples du monde sont bien plus unis par leur destin que séparés par leurs identités. Sans un dialogue suivi entre toutes les nations - au sein des civilisations, des cultures et des groupes humains, comme entre eux -, la paix ne saurait être durable et la prospérité ne sera jamais définitivement acquise. De tout temps, les civilisations et les cultures se sont enrichies, renforcées au contact les unes des autres. Le monde arabo-islamique, pour ne citer que lui, a apporté une contribution inestimable au patrimoine scientifique, littéraire et artistique de l'humanité. À l'heure où tout se mondialise, ce besoin de contact, d'échange, d'interaction, de dialogue est devenu vital.

Et ceux qui, devant les bouleversements du monde, sont aujourd'hui tentés par l'enfermement identitaire et croient trouver une réponse en se re-

pliant frileusement sur leur communauté se trompent. Ce n'est ni en renonçant à l'ouverture des frontières, ni en érigeant de nouvelles barrières, identitaires, économiques, culturelles et autres, ni en fermant les yeux sur les injustices, les inégalités et les conditions de vie misérables dans lesquelles vit la plus grande partie de l'humanité qu'ils se protégeront. De telles attitudes ne font que renforcer les préjugés et alimenter les fanatismes de toute sorte. D'ailleurs, l'idée que la diversité est une menace porte en elle le germe même de la guerre.

Notre seul espoir de construire ce monde plus harmonieux, plus juste et plus pacifique auquel nous aspirons tous passe, au contraire, par une volonté affirmée d'instaurer un véritable dialogue entre les civilisations dans toutes les régions et les aires culturelles du monde. Ce dialogue doit se fonder sur le respect de l'égale dignité de toutes les cultures. Il impose de reconnaître que la diversité culturelle est une richesse que l'humanité a en partage. Il implique que tous les acteurs de la société, y compris les femmes et les jeunes, fassent entendre leur voix. Il requiert générosité, humilité, ouverture d'esprit, imagination, et il commence par un regard critique sur soi-même et le respect des valeurs et des principes fondamentaux inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Parce qu'elles sont naturellement des espaces de solidarité, les grandes aires culturelles et linguistiques, comme la francophonie, ont vocation à ouvrir de nouvelles voies à la tolérance et à promouvoir l'indispensable dialogue des cultures. De par sa longue tradition d'ouverture et d'échange, sa diversité culturelle et spirituelle unique, et au-delà des aléas de son histoire, le Liban est un modèle de rencontre fructueuse entre des communautés et des cultures. C'est dire s'il offre un environnement propice à un débat sur le dialogue des cultures.

Comme le disait le grand poète libanais Amine Rihani, qui a consacré sa vie à rapprocher l'Orient et l'Occident: *"Nous ne sommes ni des Orientaux ni des Occidentaux. Aucune barrière n'existe dans nos cœurs: nous sommes libres."* Puisse l'esprit de dialogue, de tolérance et de paix qui soufflera sur le Liban au cours des prochaines semaines rejaillir sur le reste du monde, et en particulier sur la région du Moyen-Orient qui en a tant besoin.

**Par Kofi A. ANNAN**  
Secrétaire général des Nations Unies

## La Preuve par le Fruit

*Comme le fruit se fond en jouissance  
Comme en délice il change son absence  
Dans une bouche où sa forme se meurt.*

*Paul Valéry (Le cimetière marin)*

Plus que tout autre langue, ce qui distingue le français, c'est son fruité. Un fruité profond et simple comme celui d'une pomme reinette. Il est des langues plus que le français solennelles, il en est de plus mélodieuses peut-être ou de plus capables de rêve: il n'en est point de plus riches en parfum, de plus délicates en saveur. Racine est une corbeille de fruits, tout de limpidité, et sous ces fruits, on le sait de reste, un serpent s'est glissé qui, endormi, se réveillera.

Syllabe après syllabe, l'on déguste Racine apparemment avec facilité - "comme en délice il change son absence" - et quel miraculeux épanouissement dans la bouche à travers chacune de nos papilles jusqu'à ce que se manifestent les terribles sucs agissants. Ce que je dis de Racine, je pourrais le dire de Nerval, je pourrais le dire de Baudelaire et de tous autres prestigieux "manieurs de mots" tant le Jardin à la française me paraît, en réalité, un verger. Un verger ou, à tout le moins, cette "orangerie" en qui, sous le Grand Siècle, on préservait à l'automne et en hiver les précieux arbustes. Oui, il y a un rapport, et qui n'est pas gratuit, entre cet usage prudent du fructifère et le soin avec lequel chacun des écrivains français d'importance prétend ensoleiller la langue de telle lumière qui lui est propre et, tout à la fois, la préserver du mal qui pourrait lui venir si, par hasard, elle était très exposée. Le fruit, le fruité, sont le résultat d'une balance intérieure, trébuchet à peser on ne sait quel or invisible, qui autorise la langue à retenir assez d'elle-même pour se nouer, pour se former en tant que substance, et, simultanément, pour libérer d'elle-même et en elle-même le fluide et le volatif en d'étranges spécificités insubstantielles. J'entends: en autant d'affirmations spirituelles que le français, hexagonal ou multi-continental, compte de formuleurs, chacun gardien d'un arbre et d'un terreau.

Cette dialectique du noué et du dénoué, cet équilibre du substantiel et du spirituel, de l'imprudence et de la prudence, ce risque calculé, ce balancier mystérieusement tenu entre le spécifique et

l'universel, cette langue qui doit rester assez neutre là où elle s'organise objectivement en système de signes abstraits pour que, là où elle se "désorganise" subjectivement, du fait de Pierre ou de Paul, elle puisse se colorer en transparence de la couleur précise de l'un ou de l'autre - cette dialectique, je ne vois point qu'une autre langue en autorise avec autant d'assurance le subtil et puissant maniement. L'anglais absorbe l'anglophone, l'arabe, langue sacrée, langue du Coran, convertit l'arabophone aux valeurs immuables dont il a charge. L'anglais est naturellement anthropophage, et, à travers notamment sa version américaine, il en arrive à être autophage. Grande langue, pourtant, que celle-là et dont on mesure la grandeur à, précisément, ce type d'"impérialisme" fascinateur qu'elle exerce, par des voies diversifiées, sur l'entière planète en ses communautés contrastées, fascinateur, certes, et quelque part, dévastateur...) L'arabe, langue rituelle de près d'un milliard d'hommes, attire lui aussi et fascine, mais son emprise, essentiellement méditative, est de nature culturelle et, d'aucune façon, il n'a cette domination utilitaire qu'a l'anglais, devenu par la force des choses, la langue privilégiée des réalismes.

Le français hexagonal comme un diamant, et multi-continental comme un diamant plus gros, le français joue de toutes ses facettes, étincelle de toutes ses ambiguïtés. Et, à y réfléchir, le français n'existe pas. Ou, s'il existe, ce serait à l'état de projet, de projet perpétuel. Je veux dire que cette langue, à la fois jeune et vieille, jeune par une latinité en elle impérissable, vieille comme une écorce d'arbre qui s'accroît année après année, anneau après anneau, que cette langue, donc, est simplement, et organiquement vivante. Comme tout ce qui est vivant, elle tâte, elle tâtonne, elle bricole, elle se bricole. Elle bricole au fil des temps et des jours, au jeu nuancé des espaces et des ethnies des instruments ici de plus en plus perfectionnés, là mystérieusement rudimentaires encore, pour toucher la totalité du réel et le capter selon qu'il est captable. Généralités, peut-être, que tout cela, que ces considérations qui ne s'embarrassent pas de preuves. La marche, après tout, se prouve en marchant. Et qui prétendra que le fruit, par-delà ou en deçà du long nocturne travail qui va le chercher dans la terre, oui, qui prétendra qu'il se doit de fournir au jour une autre preuve que sa succulence?

*par Salah STÉTIÉ, écrivain, poète,  
ancien ambassadeur auprès de l'UNESCO*

## Nos langues et nous

Je suis né, comme beaucoup de Libanais, avec trois langues dans la bouche: l'arabe, le français, l'anglais. Dans ma jeunesse, la chose paraissait si naturelle qu'il me fallut du temps, et de nombreux voyages, pour comprendre à quel point elle était rare. Non pas le multilinguisme en soi, que l'on retrouve dans divers pays, sous toutes les latitudes, et qui est d'ailleurs presque toujours un facteur d'enrichissement humain, ainsi qu'une école de civilité. Je fais plus précisément allusion à "*l'exception levantine*" en vertu de laquelle la langue emblématique du monde arabo-musulman cohabite, dans le même esprit, avec des langues occidentales librement choisies, et apprises avec soif.

Car il s'agit, faut-il le rappeler, de deux mondes qui ne s'écoutent pas. Ils se côtoient depuis des siècles, et ne se comprennent pas. Il m'arrive même de penser qu'il est illusoire et présomptueux de chercher à les rapprocher, et qu'il vaut mieux consacrer sa vie à une tâche moins ingrate. Mais il se fait que nous, Libanais, avons reçu en héritage, avec ladite "*exception levantine*", ce sentiment d'avoir pour mission de promouvoir la conciliation, de dissiper les malentendus, de "*construire des ponts*" entre ces deux mondes. Bien entendu, personne ne nous a confié une telle mission, qui est au-dessus de nos moyens, et qui est sans doute inatteignable - pour notre génération, à tout le moins. Notre maigre consolation est qu'il existe encore, de part et d'autre de cette faille profonde, une minorité qui croit en autre chose que l'affrontement; en Occident, une minorité qui refuse d'adhérer aux préjugés désormais solidement installés dans les esprits concernant l'islam; et, en Orient, une minorité qui ose penser que les malheurs du monde arabe ne viennent pas seulement de ses ennemis, mais de lui-même, de son incapacité à se moderniser, de son incapacité à libérer les forces vives qui sont en lui.

La tentation est grande de céder au découragement. À vrai dire, il faut chaque jour s'armer de patience et déployer des trésors d'autopersuasion, pour garder espoir. Fort heureusement, mes pères m'ont légué une sorte d'étrange sérénité, qui s'apparente plus à la naïveté qu'à la sagesse, et qui, aux

pires moments, instille dans mon sang retourné un antidote salutaire.

S'agissant de "*mes*" trois langues, cet héritage de sérénité m'a conduit, depuis l'enfance, à considérer chacune d'elles comme une arme précieuse dans le rude combat de la vie. Je ne les regardais donc pas comme antagonistes, même s'il y avait, entre l'une et l'autre, une indéniable compétition: entre le français et l'arabe, les échos d'une rivalité qui remontait à l'époque du Mandat, et qui se manifestait, chez certains de mes camarades d'école, par le fait que, dans leur milieu, on parlait mal l'arabe, chose qui me paraissait forcément incongrue, moi qui vient d'une famille où l'on s'est toujours vanté de ses lointaines origines sud-arabiques; et entre le français et l'anglais, les échos d'une autre rivalité, planétaire celle-là, puisqu'il s'agissait de déterminer laquelle des deux allait pouvoir s'imposer comme la langue internationale prédominante.

Aujourd'hui, avec le passage des ans, on connaît les résultats des deux compétitions. Au plan libanais, il est clair que le français n'a pas pu se maintenir en tant que seconde langue officielle, ou semi-officielle, aux côtés de l'arabe; et au plan global, il est tout aussi clair que c'est l'anglais qui est devenu la langue des échanges internationaux. Ce qui a amené certains à considérer, parfois avec tristesse et parfois avec un sourire en coin, que la langue française n'était plus qu'une étoile ternie, une mode passée, dont la connaissance pouvait, certes, rehausser le prestige d'une personne cultivée, mais dont il ne faudrait vraiment pas attendre davantage, ni pour soi-même ni pour son pays.

Pour ma part, je suis tenté de penser très exactement le contraire. Je suis persuadé que les attaches du Liban et du monde arabe avec le monde francophone sont, aujourd'hui, infiniment plus importantes qu'hier, et que demain elles le seront encore plus. Non pas "*en dépit*" des revers subis par la langue française, mais, paradoxalement, "*en raison*" de ces revers. Il est vrai que je ne peux apparaître ici comme un observateur impartial, puisque j'ai choisi de vivre en France et de m'exprimer dans sa langue. Cependant, je suis de ceux qui vénèrent au plus haut point la rigueur intellectuelle, la liberté d'esprit, ainsi que le bon sens, ce qui me guidera, je l'espère, sur les chemins ardu de l'objectivité. (...)

Par Amin MAALOUF



## Éloge des langues françaises

Dans l'Année de la mort de Ricardo Reis, le Portugais prix Nobel José Saramago écrit: "*La langue choisit probablement les écrivains qui lui sont nécessaires, elle les utilise pour exprimer une parcelle de la réalité, j'aimerais voir ce que sera la vie quand la langue après avoir tout dit se taira.*" Une langue meurt quand plus personne ne l'utilise. Elle pourrait ressusciter le jour où un survivant de l'apocalypse la parle de nouveau.

La langue française est loin de s'éteindre; elle se développe, se propage et s'introduit de plus en plus dans les méandres d'imaginaires insolites, étranges et peu cartésiens. C'est justement parce qu'elle choisit des espaces et des peuples qui lui sont en principe étrangers qu'elle échappe à l'usure, à la fatigue et à la maladie genre Alzheimer, amnésie d'elle-même. Les politiques appellent cela la francophonie. Ce mot qui a son histoire convient peut-être aux hommes politiques, mais gêne les écrivains. On a l'impression qu'on désigne par francophones non pas les écrivains français de souche, mais tous ceux qui emploient cette langue tout en n'étant pas français. On a réservé la francophonie aux "*autres*", à ceux venant d'une autre durée, produits d'une histoire politico-militaire assez désastreuse, ceux-là mêmes qui s'emparent de cet outil magnifique pour y verser la mémoire de leur peuple et habiller la langue de Racine de couleurs et d'audaces insoupçonnées. L'Algérien Kateb Yacine - le plus grand écrivain du Maghreb - avait décidé, après le massacre de Sétif le 8 mai 1945, "*d'entrer dans la gueule du loup*" et d'écrire, de dire, de pulvériser la langue jusqu'à en faire un poème violent, indomptable, beau et tragique à la fois. Il sera choisi par la poésie même s'il écrit de la prose comme dans "*Nedjma*": "Il faut que la poésie rivalise dans toute la mesure de sa force avec les contraintes des autres verbes... La poésie a un pouvoir libérateur, un pouvoir de combat très important." En écho à cette déclara-

tion, le Martiniquais Aimé Césaire répond: "*... la poésie? il faut toujours y revenir: surgie du vide intérieur, comme un volcan qui émerge du chaos primitif, c'est notre lieu de force; la situation éminente d'où l'on somme; magie, magie.*"

C'est ainsi que ces deux grands poètes, pour ne citer qu'eux, ont célébré les fiançailles avec la langue française sans jamais se demander s'ils étaient dans la ligne francophone ou pas. Ils ont fait vivre et danser le français sans obéir à un programme, une stratégie ou un souci de présence.

À cette francophonie qui se développait à leur insu, il faudra ajouter l'œuvre exceptionnelle d'un des plus importants poètes du XXe siècle, Georges Schéhadé, qui a servi cette langue aussi bien au théâtre que dans la poésie avec une élégance superbe et sans s'inscrire dans un programme politique; cette notion lui faisait horreur. Salah Stétié, riche d'une double culture, fait traverser à la langue française des territoires et des imaginaires où elle n'aurait jamais pu entrer.

Ce travail des poètes est ce qui ne cesse d'allonger l'espérance de vie du français menacé depuis quelques décennies par le progrès de l'anglais. Mais là, il y a un malentendu qu'il faut éclaircir: l'anglais qui progresse et se généralise ne concurrence pas le français, car d'un côté nous avons une langue rudimentaire parlée par beaucoup de monde, et de l'autre nous avons une langue où des poètes, des romanciers, des créateurs réinventent en l'enrichissant jusqu'à en faire le socle d'une culture et d'une civilisation qui fascine et attire des peuples entiers.

La chance de la France c'est d'avoir cette mémoire sans cesse renouvelée, car nourrie par des apports différents et qui ne cessent d'insuffler à cette langue des potentialités créatrices originales. (...)

par Tahar BEN JELLOUN



## De la Diversité Culturelle à une Culture de la Diversité

“

Diversité culturelle”: la culture est ici reléguée au rang d’attribut, comme si la diversité de la culture n’était qu’une des facettes d’une diversité plus large, qui pourrait par exemple se dire tantôt biologique, tantôt ethnique, tantôt religieuse, et en plus culturelle.

Le mot de culture me semble plus riche de sens que ne laissent entendre ses emplois courants. Il est d’ailleurs ambigu selon que l’on se place dans la perspective anglo-germanique ou au contraire dans la tradition latine, largement exportée vers l’Afrique et l’Amérique. Dans le premier cas, il recouvre des façons d’être, des goûts, des comportements et des modes de vie qui singularisent un groupe social et font son génie particulier, dans l’autre cas, le mot désigne plutôt des productions dans lesquelles se retrouvent des traits esthétiques et éthiques qui font de chaque culture particulière un vecteur de communication d’un peuple à l’autre au regard des valeurs universelles qu’elle produit. C’est dans ce sens que, pour beaucoup, culture s’oppose à barbarie. Sans vouloir entrer dans le débat, je remarque que ces deux emplois du terme s’entrecroisent constamment.

Les discours concernant le rapport des cultures entre elles et la revendication propre à chacune renvoient, me semble-t-il, à l’un des trois modèles que l’on pourrait décrire ainsi:

Le premier est un modèle patrimonial. Les cultures du monde sont alors assimilées à autant de richesses héréditaires; elles se composent de monuments, de traces orales ou écrites qu’il importe de préserver; elles constituent un patrimoine qui se reçoit et se lègue, et relèvent moins de l’être que de l’avoir. Les politiques culturelles, quantifiables et mesurables, sont vouées à assurer l’intégrité de ces trésors en lesquels se reconnaissent des peuples.

Le second modèle de discours sur la culture est biologique. Il implique que la culture fonctionne à l’instar d’un organisme, qu’elle évolue, qu’elle se rende perméable au métissage, à des formes importées volontairement ou qui viennent d’ailleurs. On parle alors de “vie culturelle”. Ce modèle est à l’œuvre lorsqu’on parle par exemple de la proportion de chansons dans une langue par rapport à d’autres langues dans les médias, ou que l’on exige des chaînes de télévision un quota de productions en langue nationale.

Le dernier modèle est dialogique. Une culture s’analyse alors selon le mouvement des forces qui la composent, ces forces étant à la fois internes et externes, liées aux cultures voisines ou à celles qu’a réunies le mouvement de l’histoire. Edgar Morin illustre ainsi la variété des cultures de l’Europe en montrant comment les interactions entre peuples, cultures, classes, États, y ont tissé une unité elle-même plurielle et contradictoire. Dans la ligne de ce troisième modèle, il me semble utile de relever que le “dialogue des cultures” ne va pas de soi. Je suis de ceux et de celles qui, avec Jacques Derrida, rappellent que “toute culture est originellement coloniale” - comme le signale l’étymologie, puisque ces deux mots viennent du latin *colo* (je cultive) -, et qu’elle s’institue par l’imposition unilatérale d’une politique de la langue.

La question des langues - et de la politique des langues - renvoie à son tour à la réalité linguistique de la Francophonie, à la coexistence des langues partout où le français se trouve en contact avec d’autres langues, et en particulier avec d’autres langues nationales. Aujourd’hui les pays d’Afrique comme ceux du monde arabe souhaitent légitimement développer et valoriser leurs langues nationales, qui représentent un atout majeur pour le développement et la démocratie, en assurant la

participation d'une majorité de citoyens. Quant au français, il ressort enrichi de la greffe que font naître en lui les langues des pays où on le parle.

Le dialogue des cultures, que le Sommet de Beyrouth a inscrit dans les projets politiques des États membres de la Francophonie, retrouvera sans nul doute la problématique de la traduction et celle de la norme des langues. En effet la traduction est à la fois appropriation et expropriation - elle réalise le désir de faire sien le texte de l'autre et de l'en évincer, comme la colonisation exprima souvent la volonté de faire sien la terre de l'autre et de l'en expulser - mais elle est aussi une des voies qui permettent de poser et de dépasser, par le dialogue, le conflit des langues. Quant à la norme du français, elle a déjà fait l'objet, l'an dernier, du colloque que l'Agence universitaire de la Francophonie a organisé à l'université de Kaslik, en réunissant des membres de tous les comités des réseaux scientifiques de linguistes qu'elle fédère.

L'université a la mission de contribuer à faire fructifier les qualités d'invention de la langue française, ainsi que l'expression de ses solidarités avec les autres langues. Elle doit encourager dans leur dimension scientifique des projets, dans le domaine de l'édition ou des nouvelles technologies par exemple, qui expriment une coopération entre les grandes aires linguistiques. L'Agence universitaire de la Francophonie, qui englobe des acteurs extérieurs à l'espace francophone proprement dit grâce à son ancrage dans les départements universitaires qui enseignent le français ou l'utilisent comme langue d'enseignement, milite pour une véritable culture de la diversité, à l'œuvre dans tous ses programmes, mais qui s'incarne particulièrement dans celui qui est consacré à la langue.

### **De nouveaux réseaux**

Pour poser la question du dialogue des cultures dans le contexte du plurilinguisme mondial, elle compte en particulier sur un réseau de doyens de Lettres et Sciences humaines, sur un réseau de départements de français, sur cinq réseaux de cher-

cheurs qui se consacrent à l'analyse des différentes modalités de langue, et aussi sur un réseau qui étudie la relation entre culture, identité et développement.

Enfin, un nouveau réseau consacré aux "Littératures d'enfance" associera toutes les disciplines consacrées au livre, au multimédia, au folklore oral de l'enfance, afin d'éclairer les rapports existants entre la démarche esthétique et le développement de l'enfant, sa socialisation, sa formation culturelle.

L'AUF s'est associée à la coopération entre les institutions hispanophones, lusophones et francophones, en faisant de propositions pour animer un comité d'experts sur les technologies de l'information et de la communication et réaliser un projet de portail des langues et cultures latines, sous forme d'un site fédérateur de portails culturels et universitaires qui conserveront leur autonomie à l'intérieur d'une sorte d'anneau de sites dotés d'une charte commune. Par ailleurs, dans un contexte concurrentiel qui n'est pas favorable aux disciplines littéraires ni aux sciences humaines, un soutien actif est apporté aux départements de français, centres de langues et filières francophones, pour éviter leur isolement ou leur marginalisation et les aider à répondre aux défis méthodologiques et didactiques lancés par le développement d'un enseignement spécialisé en français.

L'AUF soutient ainsi des réformes - comme celle qui a été entreprise à l'Université Libanaise -, qui visent à créer une nouvelle image du français, langue moderne adaptée à chaque culture nationale, et capable d'assurer une ouverture sur le monde. Il s'agit de moderniser l'enseignement du français et en français en privilégiant une approche communicative, afin que les étudiants puissent s'approprier notre langue comme un élément de leur culture plurielle.

*par Michèle GENDREAU-MASSALOUX  
Recteur de l'Agence universitaire  
de la Francophonie*

## Hommage au Président Charles Hélou, "chantre de la francophonie"

Si il est un personnage de haut rang et hors du commun, dont on regrette vivement qu'il ne fut plus de ce monde pour être aux côtés des présidents Lahoud et Chirac à ce IXème sommet de la Francophonie, c'est feu l'ancien chef d'état le président Charles Hélou.

Il fut l'un des "pères" de la Francophonie, "son chantre", son plus ardent défenseur à travers les présidences qu'il y a assumées, par ses écrits, sa pensée humaniste universelle et un engagement continu envers les plus hautes valeurs: la liberté, la démocratie et le dialogue.

Peut-on ne pas lui rendre un vibrant hommage à l'occasion de la tenue de ces assises à Beyrouth, évoquer sa mémoire et son œuvre, d'autant plus que son message demeure de brûlante actualité?

Il suffit pour s'en rendre compte, de citer ce paragraphe d'un discours prononcé, le 5 mars 1985 à Paris, lors de la tenue de la première réunion du haut conseil de la Francophonie: "Dans une Francophonie ouverte et "plurielle", l'exemple de mon pays est l'exemple d'un permanent dialogue des cultures. C'est ainsi que le Liban est fier de son importante contribution à la renaissance de la langue arabe et soucieux de tenir dignement son rôle dans la Francophonie. A travers toutes les vicissitudes, il a fait cohabiter et fraterniser la culture arabe et la culture française, en enrichissant l'une par l'autre et en affirmant sa propre vocation de terre de rencontre..." (Texte tiré de "Liban remords du monde", de Charles Hélou). N'est-ce pas le thème du sommet de Beyrouth?

Le président Hélou s'est éteint le matin du dimanche 7 janvier 2001, à l'âge de 87 ans, suite à un arrêt cardiaque. Il a choisi, dirait-on, de partir, à l'heure où le Vatican clôturait le grand jubilé du Millénaire. En lui, le Liban perdait un être d'ex-

ception aux grandes qualités d'esprit et de cœur. "Sa mémoire vivra éternellement, comme les Cèdres du Liban", avait écrit le chef de l'Etat, le général Emile Lahoud sur le registre familial des condoléances. Tous les hommages qui lui ont été rendus, ont témoigné de la place qu'il occupait au sein de la nation et bien au-delà, ainsi que de la force de son message. Sa vie fut intensément remplie. Très jeune, il se lance dans le journalisme, dont il devient, rapidement, une figure de proue, maniant merveilleusement le verbe. Mais il ne tarde pas à être sollicité par la vie diplomatique; puis, politique. En 1946, à l'âge de 33 ans, il est nommé premier représentant du Liban près le Saint-Siège à titre de ministre plénipotentiaire. Ce fut sa première mission diplomatique. D'ailleurs, l'art de la diplomatie sera l'une des caractéristiques de ce grand homme d'Etat.

Nommé plusieurs fois ministre, il sera, aussi, député de Beyrouth aux législatives de 1951.

### **Attachement aux valeurs suprêmes**

Le 17 août 1964, il est élu à la magistrature suprême et sera ainsi le quatrième président du Liban indépendant jusqu'en 1970. Son mandat sera marqué par différentes crises dues à la conjoncture interne et, surtout, aux bouleversements régionaux. Il tentera de les surmonter avec un sens démocratique réel, un profond attachement au dialogue et à la liberté qui le caractérisaient.

Si comme tout homme d'Etat, Charles Hélou pouvait avoir des amis, des partisans et des adversaires, par contre, sa grande culture, ses écrits, son humanisme, sa foi profonde, son attachement aux valeurs suprêmes, son rôle ininterrompu en faveur de la francophonie, son action sociale, dont la création des "Restaurants du Cœur", faisaient l'unani-

mité autour de sa personne hors du commun, non seulement au Liban, mais au sein du monde arabe et à l'échelle internationale.

Il a porté haut et loin le nom du Liban, par les amitiés profondes qu'il a tissées au fil des ans. Fin lettré doublé d'une mémoire prodigieuse, il avait un don indéniable de la parole, avec cette éloquence du mot, la profondeur et la précision de la pensée et toujours une fine pointe d'humour. L'écouter, était un réel plaisir.

### **Chantre de la Francophonie**

Charles Hérou est connu à l'échelle internationale, comme l'un des "pères" et "chantre" de la francophonie à qui il a donné sa véritable dimension.

Dès 1970, il est sollicité par "l'Association des parlementaires de langue française" (AIPLF) pour en être membre d'honneur aux côtés d'André Malraux.

En 1972, il est élu à l'unanimité à la tête de cette Association et son mandat fut renouvelé six fois. Il est nommé, par la suite, président d'honneur, à vie de l'AIPLF.

De 1983 à 1985, il préside, l'"Agence de Coopération Culturelle et Technique" (ACCT) qui groupe quarante États dont six pays arabes et deux concours universels portent son nom.

En 1985, il est nommé membre du Haut Conseil de la francophonie créé par le président François Mitterrand et qui groupe près de vingt-cinq personnalités de tout le monde francophone.

### **Affirmer la présence culturelle du Liban**

Ces fonctions, notamment à la tête de l'Association des parlementaires, lui ont permis de parcourir un ensemble très divers de pays francophones. Les assemblées générales et réunions qu'il y tenait, les discours qu'il prononçait ont contribué à affirmer avec art et persévérance la présence culturelle du Liban sur tous les continents et à citer sans cesse en exemple "son ouverture au dialogue des cultures".

Du haut de cette tribune internationale qu'est la francophonie, Charles Hérou n'a cessé de lancer des appels en faveur du Liban meurtri.

Le 12 décembre 1983, suite à son élection à la tête de l'ACCT, il clame: "*Ma voix n'est pas ma voix. Elle est la voix du Liban envahi, ravagé mais dont les hommes et les femmes restent debout et vous adressent, du milieu de leurs ruines, un salut fraternel. Leur message est celui-là même que vous pouviez attendre d'eux. Il est l'affirmation de leur foi dans la liberté, la liberté qui est au cœur de la francophonie, la liberté qui est dans leur propre cœur, la liberté à laquelle le Liban a lié depuis toujours son propre sort*". (Texte extrait du livre-carnet de Charles Hérou: "*Liban remords du monde*").

Au premier sommet francophone qui s'est tenu à Paris en février 1986, Hérou termine une allocution remarquable en ces mots: "*Le Liban qui est aujourd'hui le champ des plus cruelles batailles est, en réalité, la clef de la paix culturelle, de la paix religieuse, de la seule paix possible au Proche-Orient*".

Dans chaque discours et écrit, il a su définir le véritable sens, le message et la portée universelle de la francophonie. Dans chaque pays visité, il savait trouver les mots pour relever sa place et son rôle au sein du monde francophone. A Dakar, en janvier 1973, aux côtés de cet autre "père" de la francophonie qu'était feu le président Senghor, il affirmait: "*Notre foi commune est une foi en l'homme, la plus difficile de toutes, parce que chargée des devoirs les plus impérieux (...) c'est parce que nous croyons, dans notre "négritude, notre arabité, notre francité", que nous sommes cette communauté fraternelle chargée d'un message universel*".

Puisse le message de Charles Hérou porter ses fruits et que le pays des Cèdres demeure "*terre de liberté et du dialogue des cultures*".

**Nelly HÉROU**  
La Revue du Liban

## Témoin, jusqu'au bout

Le Liban illustre mieux que n'importe quel pays la "théorie des climats" formulée par Montesquieu, selon laquelle les particularités géographiques et physiques d'un pays déterminent les comportements des hommes et l'histoire des peuples.

Les ports du littoral ouvrent le Liban sur le monde méditerranéen et par la plaine de la Békaa passent les grandes routes des capitales de l'Orient. Tout au long des siècles, les flottes, les armées, les invasions ont pu pénétrer ce pays ouvert. Mais le Mont Liban, grâce à son relief, est aussi un refuge, un asile offert aux persécutés qui montaient s'y réfugier. Les grandes invasions passaient, les malmenés de l'histoire demeuraient. Le Liban est ainsi devenu, souvent pour le meilleur et parfois pour son malheur, le lieu du monde qui illustre le mieux la diversité, les diversités, de croyance, de culture, de langue, d'opinion... Elles forment tantôt un modèle lorsqu'elles dialoguent, se conjuguent et s'enrichissent de leurs différences, tantôt un contre-modèle quand elles cherchent mutuellement à se détruire.

Le monde de demain sera-t-il monopolaire et uniformisé ou bien multiple et divers? L'humanité peut-elle attendre un seul discours, formulé dans une seule langue, au service d'une seule vision? Depuis la fin du siècle dernier et l'effondrement du système soviétique, la pente des événements semble nous y conduire comme vers une fatalité.

Mieux que tout autre nation, le Liban peut témoigner de la valeur, de la diversité, du prix de son respect. *"Je ne crois qu'aux témoins qui se font tuer"*, disait Pascal. Ce témoignage, que tant de Libanais ont payé de leur vie, mérite d'être entendu et retenu.

La pluralité qui fait la singularité du Liban désignait ce pays pour l'accueil du Sommet de la francophonie placé sous le signe du dialogue des cultures.

*par Dominique BAUDIS*

jusqu'au bout



# L'Hymne du Liban à la Francophonie

**Musique:** Elias Rahbani

**Paroles:** Jean-Claude Boulos

▲ *Ouverture*  
*Couplet I*

On vient des quatre coins du monde,  
Animés d'une foi profonde,  
Francophonie  
Tu réunis  
Toutes les races  
Toutes les classes.

1

▲ *Couplet II*

2

Dans le dialogue des cultures,  
Nous parlons la langue la plus pure,  
Langue d'histoire  
Pleine d'espoir  
Langue éternelle  
Universelle

▲ *Refrain*

Francophonie ta langue d'or  
Langue de Molière, langue de Senghor  
Francophonie des cent cultures  
Notre dialogue pour le futur

▲ *Couplet III*

Vivons ensemble nos différences  
Francophones de toutes tendances  
Tous solidaires  
D'une nouvelle ère  
Dans l'harmonie  
Qui nous unit

3

▲ *Refrain*

Francophonie ta langue d'or  
Langue de Molière, langue de Senghor  
Francophonie des cent cultures  
Notre dialogue pour le futur.