

PLAIDOYER POUR UNE EDUCATION TRANSCULTURELLE

« Chaque usage a sa raison. »
Montaigne.

Notre réflexion a pour point de départ deux observations :

La première porte sur le discours récent tenu au sujet de la culture des émigrés, de l'acculturation, de la spécificité culturelle, du vécu des migrants, etc... Ce qui frappe à la lecture de nombreux articles, c'est l'imprécision du langage et des concepts et l'absence quasi totale de méthodologie, sauf lorsqu'il s'agit de traits culturels liés de très près à l'apprentissage de telle ou telle langue de pays d'émigration. Certes, le vocabulaire et les concepts de la sociologie, de la psychologie sociale, de l'ethnologie et de l'anthropologie sont parfois encore ambivalents, mais pour l'essentiel nous disposons de modèles d'analyse, de concepts opératoires (comme celui de la personnalité de base) et d'études monographiques fort précises sur les mécanismes d'acculturation notamment pour ce qui est de l'émigration italienne aux U.S.A. Nous essaierons de façon simplifiée et fragmentaire d'éclairer quelques-uns de ces concepts afin si possible d'utiliser un même langage, celui des sciences sociales en ce domaine, et de proposer une méthodologie possible de la pédagogie interculturelle accompagnée d'exemples

concrets empruntés à deux aires culturelles très différentes. Le nombre réduit d'études précises sur les contacts culturels en France explique peut-être un certain retard dans le champ de la communication interculturelle.

Au cours de rencontres avec un certain nombre de groupes de femmes en formation dans les XVIII^e, XIX^e et XIV^e arrondissements de Paris, nous avons été amenés, lorsque les stagiaires étaient invités à s'exprimer, à faire l'observation suivante : les femmes oscillaient souvent entre deux attitudes allant de la passivité, ou au moins de l'hésitation à donner un point de vue, au vif désir de s'exprimer. Cet écart traverse souvent le groupe en formation et peut porter sur l'ensemble des stagiaires. Ajoutons que nous étions en présence la plupart du temps de femmes de nationalités et de cultures différentes : maghrébines (souvent les plus nombreuses), personnes originaires de l'ex-péninsule indochinoise, turques, africaines. La majorité d'entre elles étaient analphabètes et non salariées.

L'observation des réserves, des chuchotements, des fous rires et les apartés de stagiaires appartenant à la même aire culturelle permet de projeter la lumière sur les phénomènes de verbalisation et sur ce qui les soutient. On constate que certaines femmes manifestent l'intention de répondre en fonction de la représentation qu'elles se font de l'enseignante européenne et de son attente. Des réactions un peu similaires peuvent apparaître s'il s'agit d'une formatrice issue de leur communauté. Les apartés entre maghrébines — qui prennent souvent la forme d'une véritable concertation dans leur langue — cachent la plupart du temps un problème lié à un comportement ou à des valeurs spécifiques du groupe. Elles sentent intuitivement que la formatrice ne comprendra pas leur « logique » ou leur attitude. La volubilité dont elles font preuve en langue arabe (ou en kabyle) contraste alors avec leur réticence à s'exprimer dans notre langue. Sur d'autres sujets, dans des circonstances différentes, elles font des efforts pour communiquer en un français élémentaire certes, mais suffisant.

Les travaux de Bernstein ont montré que les formes de socialisation propres à un groupe social se reflètent sur le plan linguistique. Lorsque les référents culturels sont éloignés, l'écart dans le domaine des codes sociaux et symboliques... est très accusé. Ajoutons que si la formatrice impose un thème uniquement rattaché à un système de valeurs, à un modèle culturel européen, la communication risque d'être étranglée.

Hymes définit la culture comme l'ensemble des significations partagées par un groupe ; or, dans la relation qui nous intéresse, la problématique peut être la suivante : comment de part et d'autre pénétrer ces constellations de significations caractéristiques de la communauté, comment opérer sur le plan pédagogique pour qu'elles apparaissent aux uns et aux autres comme autant de miroirs



où se reflèteraient l'identité du groupe et des individus. On connaît la belle formule de Germaine Tillion, selon l'auteur de *Le Harem et les Cousins*, la connaissance d'une culture différente joue le rôle d'un miroir dans lequel on se découvre soi-même.

Rassurons nos lecteurs. Nous ne demanderons pas aux formateurs et formatrices d'acquérir un savoir encyclopédique en ethnologie ou en psychologie sociale.

Les tentatives faites en ce sens ont plutôt égaré les esprits ou découragé les bonnes volontés. Certaine brochure savante sur l'Islam par exemple n'a guère permis de mieux connaître les publics maghrébins ou turcs qui fréquentent nos formations. On se contente trop souvent d'avancer des critères d'appartenance culturelle pour le moins incertains traduisant une grande méconnaissance des travaux menés dans le champ de recherche qui nous préoccupe. Nous voudrions d'emblée pour remettre en question quelques idées reçues, citer un passage d'une étude du professeur Robert Brunschvig, sur la culture musulmane, qui éclairera notre propos : « Si nous voulons traiter correctement d'histoire culturelle et non d'histoire religieuse au sens étroit, quand nous parlons de « civilisation musulmane », ce n'est point essentiellement sur la qualité de la croyance ou sur le degré du culte que nous avons à nous fonder, comme d'aucuns ont tendance à le faire, mais **sur les effets que cette croyance exerce dans nombre de secteurs culturels, depuis les humbles usages matériels** (1) jusqu'aux manifestations psychosociales les plus complexes ou les plus élevées » (2).

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, Robert Brunschvig ajoutait : « L'aspect idiomatique a sa valeur qui est grande, il n'est pas nécessairement pour ce qui nous occupe, l'aspect, entre tous, privilégié ». L'orientaliste Gustav E. von Grunebaum reprendra les féconds principes méthodologiques de Robert Brunschvig en insistant notamment sur ces « corrélations » entre vie économique, morale, droit, structure sociale et politique, lesquelles « corrélations » ont fait sans nul doute progresser nos aperçus sur ce qu'on peut nommer la « mécanique » de toute civilisation. Elle se révélera utile en priorité comme une méthode pour retracer la transmission d'impulsions issues d'un domaine culturel sur d'autres domaines culturels, pour identifier la forme (ou la formulation) qu'elles revêtiront dans d'autres secteurs et la résistance qu'elles peuvent rencontrer et qui en retour peut modifier l'impulsion et la sphère d'où elle a jailli » (3). Grunebaum insiste sur la valeur heuristique de la recherche appliquée aux corrélations entre phénomènes politiques, sociaux, religieux...

Si nous voulons progresser dans la connaissance d'une communauté, il faudrait concevoir une phénoménologie détaillée de la situation culturelle du groupe afin d'appréhender cette configuration de comportements appris qu'évoque Ralph Linton (4). Mikel Dufrenne (5) in-

siste sur le fait que la singularité d'une culture se manifeste par ses institutions. On songera surtout, pour ce qui est de nos formations, à la cellule familiale, à la manière dont les rôles sont codifiés, au statut de ses membres... On objectera peut-être que les familles émigrées ont, en quittant leurs pays, rompu avec la communauté d'origine, que les contacts avec la société française ont provoqué des transformations complexes. Les chercheurs estiment que cette situation joue au contraire un rôle de révélateur. Dominique Schnapper qui a étudié les problèmes d'acculturation de la communauté italienne en France, écrit à ce sujet : « Ce contact entre deux cultures crée une situation quasi expérimentale qui permet d'étudier la nature et le mécanisme de la culture » (6). L'auteur cite l'anthropologue Melville J. Herskovits : « Quand les traditions sont en conflit, les réajustements à l'intérieur d'une culture montrent la manière dont les éléments de la culture se rattachent les uns aux autres et comment fonctionne le tout ! »

Nous sommes au cœur de la problématique : il ne s'agira pas pour le formateur de rechercher tel ou tel trait culturel distinctif, isolé, que l'on confronterait par exemple à un trait de culture française, mais de voir comment fonctionnent ces configurations de comportements ou d'attitudes, comment ces éléments s'articulent les uns les autres.

Les hommes sur le chantier, dans l'entreprise, dans la rue, au café... ont été confrontés à certains codes de comportements culturels et sociaux « étrangers ». Il n'en est pas de même des femmes dont nous parlons confinées la plupart du temps au foyer. Le processus d'acculturation chez elles est beaucoup moins engagé. Ajoutons, comme le souligne Dominique Schnapper, que, pour l'homme qui a quitté sa communauté de petite taille (le village très souvent), le contrôle social s'est relâché et qu'il est beaucoup moins soumis, en France, à la pression du groupe (7).

La situation de la femme non salariée est à l'évidence très différente, en outre elle a souvent rejoint le pays d'émigration plusieurs années après le mari.

Dans ces conditions, la connaissance de l'univers des « significations partagées » serait particulièrement nécessaire si l'on veut dans la pratique pédagogique tenir **réellement** compte des besoins langagiers du public visé.

Cette approche cohérente des constellations culturelles ainsi précisées rejoindrait, nous semble-t-il, certaines analyses récentes de la linguistique appliquée. Ces travaux (8) concluent tous à la nécessité de centrer l'apprentissage des langues secondes sur les besoins et les caractéristiques des apprenants.

Le professeur Roulet de l'Université de Neuchâtel écrit notamment : « Nous ne prétendons pas que cette manière d'apprendre soit réalisable en milieu scolaire, mais retenons de cette observation qu'il existe des stra-



tégies d'apprentissage différentes selon la situation, et sans doute selon d'autres facteurs tels que le milieu socio-culturel, l'âge, la formation antérieure, etc... de l'apprenant » (8).

La méthode behavioriste traditionnelle consistait à faire assimiler des structures (par la répétition, la mémorisation, la réutilisation, etc...) et s'appuyait nécessairement sur un contenu standardisé. E. Roulet poursuit en ces termes : « Pendant longtemps, en effet, la méthodologie a été déterminée en fonction de l'enseignant et de la matière à enseigner, voire des moyens d'enseignement, comme on a pu l'observer ces dernières années avec le développement des méthodes audio-visuelles et des laboratoires de langues. Les cours proposés, le plus souvent linéaires, monolithiques, strictement programmés et destinés à un public indifférencié, ignorent dans une large mesure les caractéristiques des utilisateurs et prétendent enseigner à tout le monde la même matière de la même manière, ce qui explique leur échec partiel » (8).

Nous pensons que les contenus devraient pour une large part s'inspirer des champs de référence culturels des stagiaires.

Il semble que le désir de faire partager à la formatrice certaines opinions, aspirations ou certitudes facilite l'aptitude à la verbalisation tout au moins lorsque les stagiaires sentent que la personne qui se trouve devant elles est prête à pénétrer dans cet univers des significations partagées par le groupe auquel elles appartiennent.

Une familiarité plus grande avec certaines communautés donnera aux formatrices le moyen de découvrir comment fonctionne le groupe domestique, de discerner quels sont les rôles de chacun des membres, comment les statuts (et donc les rôles) évoluent, quelle est la fonction sociale de telle pratique, etc... Quelques lectures bien choisies seront également nécessaires pour remettre en perspective les informations recueillies dans les formations (9).

L'émergence de significations propres à un groupe, la mise en parallèle de traits culturels entre deux ou plusieurs communautés seraient peut-être les supports d'opérations logiques et langagières nouvelles permettant de promouvoir un apprentissage linguistique plus cohérent. Les occasions de rapprochement, de comparaisons, d'exclusions se multiplieraient aisément. La recherche patiente de la raison de certains usages ou pratiques dans l'ordre social, juridique, économique, éthico-religieux... pourrait aussi être fructueuse pour ce qui est du développement des structures logiques si, comme l'affirme Piaget, la pensée consiste à relier des significations. Une approche interculturelle aurait l'avantage d'utiliser un contenu présentant de façon concrète des sériations, des enchaînements, des classements, ainsi que des opérations d'ana-

logie ou de transpositions permettant des actions cognitives donc de raisonnement.

Les stagiaires tireraient quelque avantage du point de vue de la formation générale de ces constructions d'enchaînements compréhensifs. Sur le plan linguistique les modalités logiques, affectives ou aspectuelles seraient plus aisées à introduire dans les énoncés des stagiaires, l'apprentissage pourrait y gagner en rigueur et en rapidité.

Cette démarche cognitive s'élargirait aux multiples formes de compréhension de l'espace (ordre, position, déplacement, distance...).

Nous voudrions citer sur ce point les notes du logicien Georges Vignaux consécutives à une session de formation : « L'important pour notre travail commun, c'est que le « CULTUREL » n'est pas un ensemble de propriétés en soi, détachées du cognitif → nécessairement le « CULTUREL » est fondé sur l'action. L'action c'est le corps, l'être qui est confronté à des objets, à du physique. Certains disent : « Oui, mais les travailleurs immigrés ont une culture différente. » Oui, ils ont une culture différente **mais** cette culture différente, ce sont des modes d'action par rapport à des actions communes, et c'est l'ordre de ces actions qui constitue éventuellement la différence (définition minimale opératoire) » (10).

Nous évoquerons très brièvement le domaine symbolique. Piaget souligne que le progrès de la représentation conceptuelle est solidaire du langage lui-même, que la possibilité de construire des représentations conceptuelles est l'une des conditions nécessaires à l'acquisition du langage. Il est peut-être important de préparer les stagiaires qui vivent dans un univers symbolique où le rapport entre le symbole et le signifié présente un certain rapport de ressemblance à affronter l'univers des « signes » de la société dans laquelle elles ont été plongées sans préparation, ces signes déjà arbitraires et socialement imposés sont souvent indéchiffrables pour les émigrés (11).

Pour ce qui est de la formation du formateur, la stratégie que nous esquissons présenterait quelques avantages que nous voudrions préciser.

1) Dans sa quête progressive, dans la découverte qu'il fait des réseaux de signification caractéristiques d'une communauté, le formateur perd son monopole de détenteur du savoir. Dans certains cas, nous avons pu observer qu'il n'était plus « le maître du jeu ». Les stagiaires s'enhardissent, vont plus loin dans l'explication d'une pratique, d'un comportement. De manière générale, les rapports enseignant/enseignés y gagnent.

Prenons un exemple pour être plus concret. Imaginons une formatrice qui travaille avec un groupe de femmes originaires des campagnes de Kabylie. A un moment donné il est question du métier à tisser domestique. Dans la représentation que la formatrice s'en fait,



celui-ci a essentiellement un rôle économique. Or sa surprise sera grande lorsqu'elle découvrira que le métier est le lieu d'une activité proprement culturelle qui s'accomplit dans l'espace de la maison. Pour aller au plus court citons P. Bourdieu « ... et de fait du point de vue de ses parents masculins, toute la vie de la fille se résume en quelque sorte dans les positions successives qu'elle occupe symboliquement par rapport au métier à tisser, symbole de la protection virile : avant le mariage, elle est située derrière le métier à tisser, dans son ombre, sous sa protection, comme elle est placée sous la protection de son père et de ses frères ; le jour du mariage, elle est assise devant le métier à tisser, lui tournant le dos, en pleine lumière, et, par la suite elle s'assoira pour tisser, le dos au mur de la lumière, derrière le métier... » (12).

Ouvrons une parenthèse à ce sujet. Que l'on ne s'y méprenne pas. Notre objectif ne vise aucunement à perpétuer certains modes de vie ou à ne pas tenir compte des réajustements culturels qui se sont opérés dans le pays d'émigration.

On ne portera pas de jugement de valeur pas plus qu'on ne cultivera quelque âge d'or mythique. Il s'agit simplement de connaître certains mécanismes d'une culture en partant des pratiques et comportements quotidiens.

Un projet global de formation qui ne tiendrait pas compte de la persistance de certains faits par exemple de la division mythico-rituelle des êtres, des choses et des actions dans le monde Kabyle nous paraît voué partiellement à l'échec.

Pour en revenir au problème de la remise en cause du monopole de savoir du formateur, citons un exemple observé dans une formation. Une femme turque, une algérienne de Kabylie, deux marocaines (l'une de la région d'Oujda, l'autre de Salé) comparaient les mérites respectifs de leur métier à tisser domestique. Toutes en avaient un souvenir très précis pour l'avoir vu dès l'enfance. La formatrice n'arrivait pas à concevoir qu'il puisse exister des métiers dépourvus de navette. Elle demandait des éclaircissements, s'efforçait intelligemment de passer à une représentation graphique de l'instrument, amorçait un rapprochement avec le métier à tisser utilisé dans les campagnes d'Auvergne, etc... La relation formateur/formé s'était inversée au bénéfice de tous les interlocuteurs. Les stagiaires demandent dans ce cas essentiellement des outils linguistiques afin d'être plus précis dans leur communication.

Dans cette perspective, l'emploi de documents authentiques (photographies, diapositives...) bien choisis peut être un adjuvant précieux. Mais les formateurs ne disposent pas du matériel adéquat, celui-ci pour l'essentiel reste à créer.

La démarche transculturelle fait donc appel aux acquis globaux de l'individu dans les domaines social, techno-

logique, relationnel, symbolique, rituel... qui mettent en jeu rapidement des mécanismes langagiers très variés.

Le formateur peut y trouver matière à renouveler ou à diversifier ses outils linguistiques. Le processus d'apprentissage introduira beaucoup plus tôt et de façon plus fréquente les notions de cause, de conséquence, de restriction, d'approbation et de manière générale celles qui permettent de donner une opinion et d'exprimer des relations logiques simples.

Le formateur pourrait s'appuyer en partie sur les travaux qui ont mené à l'élaboration du niveau-seuil (13). Cependant toute la partie portant sur les champs de référence ne convient pas à des publics appartenant à des aires culturelles très différentes. Un supplément et une refonte prenant en compte notre problématique seraient souhaitables.

De façon plus globale, l'attitude du formateur face aux « cultures » des émigrés gagnerait à être plus sereine et plus méthodique. La fièvre qui entoure le débat sur « l'expression collective » des émigrés aujourd'hui risque de brouiller les cartes et finalement de renforcer les ghettos.

Une pédagogie transculturelle ne s'accommoderait guère d'une approche fondée sur l'insolite. Il est peut-être l'heure dans les formations de migrants de passer à cette étape que Mikel Dufrenne précise pour ce qui est de la sociologie : « Cette défiance à l'égard de l'étrange est assez caractéristique d'une sociologie adulte qui cherche à comprendre plus qu'à s'étonner, on la retrouve chez Leenhardt et chez Griaule ; elle procède d'un double souci : chercher la signification sociale du trait en la reliant à l'ensemble du culturel, chercher sa fonction et sa signification dans le psychisme individuel » (14).

Il nous reste à donner quelques exemples d'investigations possibles. Nous avons choisi deux communautés en provenance du bassin méditerranéen, mais très différenciées sur le plan culturel (l'une appartient à l'Europe : il s'agit de l'émigration italienne, l'autre à l'Afrique du Nord : l'émigration maghrébine).

La part consacrée à la première sera succincte, nous avons estimé qu'il était indispensable de montrer que sur le plan méthodologique, l'approche était de même nature pour ce qui est d'une communauté originaire d'Europe.

Le groupe domestique et la cuisine dont la femme est le centre doit être privilégié. Pierre Bourdieu nous rappelle au sujet de la cuisine kabyle « qu'elle est le lieu aussi des activités proprement culturelles qui s'accomplissent dans l'espace de la maison, la cuisine et le tissage » (15).

Dominique Schnapper à propos de l'émigration italienne en France écrit de son côté : « La cuisine est d'abord le langage quotidien entre la mère et la famille,



elle est le moyen de communication et d'échanges premiers entre les différents membres du groupe familial. C'est par la cuisine avant tout, que la mère célèbre le culte familial quotidien et entretient autour des repas, les échanges qui renouvellent chaque jour la vie de la famille. Si, selon la formule célèbre de Claude Lévi-Strauss, « l'échange ne vaut pas seulement ce que valent les choses échangées » (16), si l'échange fournit « le moyen de lier les hommes entre eux, les repas, la commensalité sont l'objet et le lieu d'échanges fréquents » (17).

Ajoutons que corollairement, les pratiques culinaires sont parmi celles qui résistent le mieux à l'acculturation. Pour la communauté originaire d'Afrique du Nord, des études approfondies ont montré qu'elles se maintiennent dans le pays d'accueil pendant au moins trois générations.

Il n'est pas facile d'éviter le piège de l'ethnocentrisme même lorsque la matière traitée est empruntée à la vie de tous les jours. Le choix des ingrédients et épices précède toute préparation culinaire. A ce stade, une conception de l'activité sociale apparaît déjà. Fixer le sens de certains mots donnera déjà l'occasion à la formatrice d'éclaircir quelques usages. On songe à l'utilisation de la coriandre (arabe : kousbour) qui joue un rôle essentiel méconnu en Europe. Mais gageons que l'ambivalence subsistera si l'on ne découvre pas que la coriandre renvoie à des graines pour la formatrice, à des feuilles pour la femme du Maghreb !

Le miel et les amandes sont très appréciées dans la confection des pâtisseries en Afrique du Nord. Cela est bien connu : soupçonne-t-on par contre les emprunts que les communautés maghrébines en contact dans les grandes villes se font les unes aux autres avec les conséquences sociales qui en découlent ?

L'expérience montre que les femmes — qui se trouvent au centre de ces préoccupations — ne restent jamais indifférentes. Rapprochements et commentaires foisonnent et la formatrice a fort à faire en ce cas pour canaliser les énergies sur le plan de l'apprentissage de la langue. En regard, on comprendra mieux la passivité qui peut gagner les stagiaires si on s'évertue, même avec des trésors de gentillesse et de bonne volonté, à faire mémoriser des structures du type :

« Où achète-t-on le pain ? » → Réponse : « On achète le pain à la boulangerie ».

« Où achète-t-on les légumes ? » → etc...

Une stagiaire marocaine ne cherche pas tant à connaître le nom des légumes que l'on trouve en Turquie, voire au Vietnam, qu'à comprendre ce qu'on en fait, en quelles circonstances on les consomme...

Le rôle de certains mets à l'occasion des moments d'intensité collective reste codifié et la signification rituelle, religieuse et sociale des préparations est souvent mécon-

nue alors que du point de vue culturel, cette fonction est essentielle. On songe aux fêtes qui ponctuent l'année musulmane. La rupture du jeûne par exemple, se fera obligatoirement par une soupe très particulière qu'on appelle chorba en Algérie (harira, au Maroc).

Les pièges guettent le formateur à tous les pas. Parle-t-on de mettre la table ? On oubliera peut-être que de nombreuses familles mangent dans un plat commun (18), qu'il existe des règles précises sur la façon de manger différentes des nôtres, chaque geste ayant sa signification. Ces comportements sous-tendent des normes et valeurs que l'on appréhendra progressivement en rapprochant de multiples pratiques qui, isolées, apparaissent comme des « étrangetés » ou « traditions » peu compréhensibles. Le déroulement du repas, l'ordre et la combinaison des plats, la place et le rôle de chacun dans l'espace social qu'est la maison peuvent être la source de comparaisons fructueuses si les stagiaires sont mis en confiance. La famille musulmane ne parle guère pendant le repas et surtout pas de nourriture, on mange discrètement notamment dans une famille kabyle. La présence de communautés diverses permettra au bout d'un certain temps de procéder à de mutuelles découvertes qui devraient contribuer à souder le groupe et à faire disparaître les barrières psychologiques voire certaines méfiances.

Avec la communauté maghrébine une réflexion sur le bouilli et le rôti (la viande rouge, comme le rosbif, est à peu près absente de la table musulmane) sur l'alliance du sucré et du salé (on songe à la viande caramélisée « ham lahrou ») amènerait peut-être les stagiaires à un effort d'auto-analyse. On s'interrogera également sur la fonction sociale de l'échange entre membres de la famille, entre amis (don et contre-don). On pense par exemple au paquet de gâteaux que l'on emmène lors d'une visite dans les familles du Maghreb.

Du point de vue de la formation générale, il est également important que les stagiaires comprennent peu à peu que des usages qui les étonnent en France se fondent sur des raisons, certes différentes des leurs, mais également explicables. Chacun sait que personne n'a le monopole des stéréotypes et idées toutes faites.

Cette pratique pédagogique transculturelle peut être élargie au-delà du cercle familial. Les relations grégaires (avec les parents, amis, voisins...) apporteront au formateur de multiples informations sur les réseaux de communication, de solidarité, d'aide rituelle, sur les stratégies de ruse de la famille étendue ou du groupe.

A ce niveau, il sera plus aisé peut-être de cerner les réajustements culturels, les rythmes d'acculturation ou d'adaptation, en distinguant ceux qui sont passifs, acceptés ou inconscients de ceux qui sont voulus et conscients. La formatrice qui posait les questions du type « où achète-t-on la viande ? » fut bien surprise d'apprendre de la



bouche d'une stagiaire marocaine que son mari n'allait pas à la boucherie mais à la Villette où il se procurait des animaux entiers qu'il entreposait ensuite dans un congélateur. Une anecdote plaisante illustrera ces stratégies de ruses bien mal connues. Des amis tunisiens ont ouvert près de la Porte Saint-Martin un salon de coiffure disposant de dix fauteuils qui permettent de couper les cheveux de dix manières différentes selon les régions ou provinces d'origine ! Bon Indice de persistances culturelles ! Dans ce « grand groupe », la femme peut jouer un rôle particulier, irremplaçable. L'une d'entre elles, musulmane du Sénégal, est chargée de la réfection des tresses (rituelles) des amis de la famille, ces tresses qui diffèrent selon l'âge et le sexe. Nous avons fait cette observation dans une famille habitant rue de Nantes (XIX^e arrondissement) en mars 1978. Le rôle social, religieux, rituel de la coiffure chez les hommes et les femmes n'est plus à démontrer et chacune des communautés pourrait multiplier comparaisons, analogies et différences. Dans tous les cas, le formateur doit faire preuve du plus grand respect en évitant la curiosité gratuite ou insistante.

Il est un domaine que les formatrices veulent à bon droit annexer à leur formation, c'est celui de la puériculture, des soins donnés à l'enfant, de la diététique. Les mères ont souvent de nombreux enfants et elles se heurtent à des problèmes aigus au dispensaire, en famille, avec le médecin, etc... lorsqu'elles ignorent la langue. Beaucoup de collègues ont cependant remarqué que nombre de stagiaires éprouvent quelque répugnance à aborder ce terrain. En réalité, la majorité des femmes africaines et du Maghreb estiment qu'elles n'ont guère à apprendre dans ce domaine. Une certaine attitude « d'assistance » n'a pas favorisé les choses, il faut le dire. Elles déclarent d'ailleurs souvent que leurs pratiques sont plus efficaces. Là encore, nous sommes en présence d'une réaction à caractère « culturel » que les anthropologues ont observé près des peuples non occidentalisés. Mikel Dufrenne écrit à ce sujet : « La plupart de ces sociétés ont une sorte de science instinctive de la puériculture, tout se passe comme si le social s'y accordait plus étroitement au biologique, comme si les exigences de la vie y étaient plus profondément ressenties et plus spontanément satisfaites » (19). Une grande prudence assortie de patience sera donc de règle dans ce domaine et le truchement de formatrices issues de ces communautés pourra être d'un grand secours. La manière dont l'enfant est nourri, entouré, récompensé, emmaillotté, etc... a une importance extrême pour le développement de l'ego.

Nous serons beaucoup plus brefs avec l'émigration italienne. Notre intention est d'essayer de montrer que pour une aire culturelle considérée comme très proche de la nôtre (sur le plan social, politique, économique...), la méthode proposée reste opératoire.

Nos exemples sont empruntés aux travaux de Mme Dominique Schnapper sur l'émigration italienne en France (20) dont nous extrairons quelques passages significatifs. Les analyses de cet auteur présentent l'avantage de mettre l'accent sur la **combinatoire** d'éléments empruntés à deux cultures alors que trop souvent on se contente d'opposer la culture du pays d'accueil à celle du pays d'origine. Du point de vue de la formation, de la connaissance progressive des uns et des autres, la première approche est à l'évidence la plus fructueuse.

La méthode proposée rejoint ce que nous avons trouvé au sujet de la relation entre l'espace et le temps d'une part, le culturel de l'autre.

Il est intéressant de citer in extenso le fragment suivant : « L'effet premier de l'émigration familiale étant de consacrer une rupture de la continuité entre vie familiale et vie dans la communauté, nous proposons de distinguer les attitudes et les comportements liés à l'espace et au temps de la communauté d'origine, des attitudes et des comportements limités à la vie familiale, plutôt que de reprendre la distinction classique, que font les sociologues dans la plupart des études consacrées au changement social, entre les variables d'acculturation et les variables d'assimilation ».

Il n'est pas utile de souligner ce que la méthode prescrite peut avoir de fécond. Il faudrait reproduire l'étude, contentons-nous de glaner quelques précisions sur le temps et l'espace. « Le temps a perdu le sens que lui donnait la tradition, les émigrés ne peuvent plus célébrer les innombrables fêtes religieuses qui se déroulaient en Italie et que la France ignore. Comme le disait une interviewée, originaire de Sicile, qui évoquait les fêtes auxquelles elle participait autrefois « Ici tous les jours sont les mêmes » (uguale). Le temps n'étant plus scandé par les fêtes collectives n'a plus que le sens d'une répétition quotidienne, sans origine ni fin. C'est la raison pour laquelle les repères hebdomadaires du temps sont également perdus : les « jours des fiancés » (mardi, jeudi, samedi) sont unanimement rejetés, même lorsque les rencontres entre fiancés continuent à obéir à certaines normes. Les superstitions concernant les jours de la semaine et les dates qui conviennent à certaines cérémonies restées très vivaces en Italie (21) sont niées — **non parce que la « rationalisation » a progressé, mais parce que les jours ont perdu leur signification propre** (22).

Pour l'espace, nous ne prendrons ici qu'un exemple (nous renvoyons le lecteur à l'article). « De même qu'il n'y a plus de fêtes pour scander le temps, il n'y a plus d'espace, tout simplement, où les individus pourraient ou aimeraient se retrouver. Interrogés sur l'existence d'un « centre » à Paris, les émigrés d'origine populaire hésitent à le situer, déclarent ne jamais s'y rendre, sinon parfois pour des raisons pratiques (« les grands magasins, c'est moins cher »). C'est en Lorraine que la perception



de l'espace est la plus totalement dévalorisée. Si tous les habitants de Jœuf désignent la rue de Franchepré, seule artère commerçante de la ville, comme le centre, alors que ni la place du marché sur laquelle donne l'hôtel de ville, ni les deux places devant les églises ne sont jamais évoquées, il est clair que la rue de Franchepré ne remplit pas pour eux les fonctions du centre traditionnel. C'est un endroit où l'on va « faire les commissions » — sinon, où irait-on ? — ce n'est pas un endroit chargé de valeurs symboliques. « On ne va jamais se promener en ville. On va y faire les commissions. » Si l'on se promène, c'est vers les bois. Mais surtout on reste chez soi (en Lorraine, depuis 1954, originaire de Sicile, 57 ans)... c'est la raison pour laquelle les promenades ont changé de signification : naguère elles se déroulaient dans l'espace social autant que dans l'espace matériel ; ainsi la promenade du mari seul, chaque soir, sur la place centrale, ainsi la PASSEGGIATA familiale du dimanche, occasion pour la communauté de se donner à elle-même en spectacle, ainsi la fréquentation régulière du cinéma et du cercle, lieux où l'homme retrouvait ses « amis » et ses pairs. Aujourd'hui, ces promenades sociales ont disparu, remplacées comme nous le verrons par la vie familiale » (23).

Donc si certaines configurations culturelles se sont maintenues, c'est encore dans la famille, à l'intérieur du groupe domestique qu'il faudra prospecter. On citera un exemple de combinatoire de traits culturels riche d'enseignements.

« En Italie, un repas sortant de l'ordinaire, destiné à célébrer une fête religieuse ou personnelle, à honorer une hôte ou à signaler le statut de celui qui l'offre, se distingue des repas ordinaires par le fait qu'un service, ou même éventuellement deux services s'ajoutent au menu de chaque jour. Dans les régions les plus riches — du Nord — on présente un service supplémentaire avant les repas, l'*antipasto*, qui est le vrai symbole du repas de fête. Chez les émigrés, où, le plus souvent, le déroulement même des repas italiens est conservé, c'est-à-dire qu'on ajoute successivement le service des pâtes, celui de la viande, plus celui des légumes, la solennité d'un événement est marquée à la fois selon le système de signification italien et selon le système français : on ajoute un *antipasto* (italien) et on achète un morceau jugé « meilleur » comme le gigot, dont la signification solennelle tient simultanément des habitudes françaises et des habitudes italiennes » (23).

Il est à souhaiter que des études de ce type soient poursuivies dans d'autres communautés.

D'ores et déjà, il serait positif de proposer un certain nombre d'exercices aux stagiaires à travers lesquels, par exemple, on éclairerait l'image mentale que des émigrés peuvent avoir de la ville. Ces exercices porteraient sur l'appartement, le quartier, la ville. Pour la mise en évidence des stratégies de compréhension de l'espace (repères, it-

néraires, nœuds stratégiques, notion de limite et de quartier), on s'inspirera de travaux analogues réalisés dans d'autres pays sur des populations autochtones (24).

Dans les sociétés auxquelles appartiennent nos stagiaires, les femmes, nous l'avons vu à maintes reprises, ont une grande responsabilité vis-à-vis des enfants et du foyer. Toutes les études soulignent les risques de divorce, de rupture existant entre les parents et les enfants. Or, que constate-t-on aujourd'hui ? L'effort de formation tend à se développer uniquement en direction des enfants. La collaboration entre formateurs d'adultes et enseignants au niveau élémentaire et postélémentaire est souvent inexistante. L'institution, les autorités développent des stratégies parallèles quand celles-ci existent. Beaucoup de formatrices estiment qu'elles ne disposent pas de méthodes satisfaisantes pour ce qui est de la formation des femmes émigrées. Les efforts sont atomisés. Les organismes de formation campent sur leurs positions.

L'étude que Claude Tapia a menée dans le quartier de Belleville à Paris sur les échanges culturels et les relations entre groupes ethniques ou religieux différents (25) éclaire de façon saisissante le fait que l'apprentissage de la compréhension mutuelle, la reconnaissance progressive de l'altérité, la pédagogie de la tolérance ne doivent pas être laissés aux hasards de l'improvisation. La bonne volonté, les pétitions de principe ou les slogans de minorités généreuses masquent souvent un défaut d'information rigoureuse et de méthode.

L'analyse de Claude Tapia prouve que l'interpénétration physique des populations culturellement hétérogènes au sein d'une même unité géographique (en l'occurrence le quartier de Belleville) n'entraîne qu'assez peu de contacts réels entre elles, au sens d'échanges culturels ou d'élaboration d'œuvres communes symboliques ou concrètes. L'enquête faite près de fillettes du CM1 et du CM2 des trois communautés (juive originaire d'Afrique du Nord, autochtone et émigrée) montre que si « les enfants autochtones savent peu de chose de la culture... d'une population qu'ils côtoient tous les jours (la population juive), les enfants d'émigrés savent encore moins bien distinguer les traits culturels d'un autre groupe » (25). On peut sans risques graves d'erreur en inférer qu'il en va de même pour les mères ou les sœurs, celles-là mêmes qui peuvent fréquenter nos formations. La corrélation que souligne l'auteur entre les faits culturels ressentis comme « étranges » ou « insolites » et la manifestation d'attitudes négatives ou ambivalentes confirme, croyons-nous, la thèse qui a été esquissée dans notre analyse. Claude Tapia prouve qu'une connaissance approximative, stéréotypée est plus « dangereuse » qu'une cécité totale à la différence culturelle rencontrée chez une certaine catégorie d'enfants français. Le sociologue rappelle que nous sommes tous concernés : « Les enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, animateurs socio-culturels,



qu'ils appartiennent au milieu d'accueil ou qu'ils émergent des populations immigrées elles-mêmes, pourraient jouer un rôle important. Mais on comprend aussi qu'ils ne puissent y parvenir pleinement puisqu'ils assurent une fonction de transmission de valeurs et modèles culturels et que les préjugés et les réactions de défense groupales font partie de ces valeurs et modèles culturels » (26).

Nous avons l'intime sentiment qu'une pédagogie transculturelle doit d'abord s'ancrer dans les faits concrets liés à l'espace, au temps, aux attitudes du corps, aux pratiques quotidiennes remises dans leur contexte de sens, en privilégiant pour les femmes le groupe domestique, lieu d'échanges intenses dans la plupart des communautés émigrées.

Les indices relevés permettent de penser qu'une stratégie progressive, méthodique considérant un peu ces faits de culture comme des choses pour reprendre la formule célèbre de Durkheim, serait en mesure de faire contre-poids à toute la charge affective ou passionnée qui entoure le problème de la formation des migrants dans ce pays et la trouble. Une stratégie d'apprentissage fondée en partie sur la compréhension des mécanismes culturels aurait l'avantage — outre de faciliter les acquisitions linguistiques — de réduire les préjugés et réactions de défense groupales dont parle Claude Tapia et que par pudeur ou laxisme on a tendance à masquer. Allons plus loin. Dans le contexte global du débat culturel aujourd'hui, on relève une propension à privilégier ce qu'on appelle le « droit à la différence ». S'il faut se réjouir de voir celle-ci s'exprimer dans des galas, concerts et rencontres diverses, il n'est pas sûr que ces réjouissances soient entièrement positives, notamment pour ce qui est du public autochtone, tout au moins lorsque celui-ci n'a pas été préparé à en saisir la portée. Peut-on concevoir une compréhension mutuelle fondée uniquement sur la reconnaissance de différences difficiles à cerner, frappées du sceau de « l'étrangeté » voire aux yeux de certains de « primitivisme », génératrices de nouvelles inquiétudes et de sentiments ambivalents ? Nous croyons que nos principes éducatifs — dans les groupes en formation — doivent accorder une large part à la découverte contrastée, progressive et raisonnée de ce qui est commun aux diverses communautés en présence. Le dialogue et l'estime mutuels sont à ce prix. Si cette orientation pouvait être adoptée, il faudrait créer des outils de formation appropriés.

L'enquête statistique que nous avons menée en février-mars 1977 (27) sur une population de parents français — 513 réponses exploitables — dont les enfants fréquentent des écoles où les enfants d'émigrés sont nombreux — entre 25 % et 55 %, à Paris et dans la banlieue sud-est de la capitale (Ivry, Vitry-sur-Seine, Villejuif) — a révélé les faits suivants : 73,6 % des parents — de condition modeste dans leur majorité — se pronon-

çaient en faveur d'activités interculturelles communes aux élèves français et étrangers et ce en dépit de la timidité de l'expérience et de la réticence assez forte de certaines écoles. 13,6 % seulement des parents se déclaraient hostiles à cette initiative. Les résultats statistiques obtenus confirmaient le vif intérêt découvert lors de la phase des entretiens individuels approfondis. Contrairement à une opinion couramment répandue, les opinions et attitudes de cette population sont loin d'être monolithiques : préjugés et stéréotypes coexistent chez les mêmes individus avec le désir de mieux connaître et d'analyser les difficultés auxquelles se heurtent les étrangers dans le quartier ou l'immeuble. Il faut observer d'autre part que dans l'enquête C.R.E.D.I.F., 20 % seulement de la population parentale exprime des sentiments nettement xénophobes.

Au niveau des attitudes profondes, les entretiens révélaient souvent une sorte d'intérêt refoulé pour les voisins émigrés mêlé à une sorte de mauvaise conscience parfois. Cette ambiguïté se manifestait également sous d'autres aspects : contradictions entre les liens personnels noués au hasard des incidents de la vie quotidienne (nécessité d'appeler d'urgence une ambulance pour un accouchement par exemple) et la perception du groupe étranger ressenti comme hostile ou bruyant (dans un couloir sombre, un café...). L'attitude des parents français face aux enfants étrangers peut être indifférente mais elle est rarement hostile. Certains qui nourrissent des préjugés de groupe à l'égard d'une ou de plusieurs communautés habitant le quartier accueilleront sans arrière-pensée des enfants de travailleurs ou commerçants étrangers dans l'arrière-boutique et même dans l'appartement.

Le pourcentage le plus élevé d'intentions favorables aux activités de type interculturel concerne la population d'origine rurale ou semi-rurale. On retrouve sensiblement le même pour ce qui est des intentions déclarées à propos de l'initiation aux langues maternelles parlées par les petits étrangers d'une part, de la sensibilité aux particularismes régionaux et locaux d'autre part. On peut penser que les attitudes, les manières d'agir et d'être sont en partie communes. Les migrants et les émigrés de l'intérieur (pour reprendre la terminologie de D. Schnapper) ont connu pour beaucoup un type de vie communautaire dans les villages d'où ils viennent. La nature des relations de proximité, un certain discours sapientiel propre aux populations rurales, l'attachement à une famille assez étendue constituent des traits culturels relativement communs en dépit des différences nationales, religieuses...

Les interviews les plus pertinentes que nous avons recueillies à ce sujet au cours de la pré-enquête émanent de parents français originaires de régions de France ne se caractérisant pas par un régionalisme particulier. Une famille élargie aux collatéraux originaire d'un village de



la région de Montargis (situé à 115 kilomètres de Paris) a poussé très loin — sans aucune intervention de notre part — l'analyse des analogies de conditions, de comportements, d'attitudes... existant entre les émigrés et les migrants de l'intérieur. Nous avons appris ainsi qu'il n'était pas rare que les personnes originaires des villages environnants et habitant Paris se reconnaissent à certains gestes, à une façon de parler, à d'autres signes encore, que ce soit à la gare de Lyon, dans les cafés environnants voire à l'intérieur de grands magasins.

De manière générale, les personnes qui se sont exprimées s'intéressent avant tout à la réalité immédiate, aux détails vrais, à la façon d'élever les enfants, de s'habiller, de se réunir pour les réjouissances, aux problèmes posés par l'exiguïté des appartements, l'hygiène, le célibat forcé...

Il ne faudrait pas réduire, nous semble-t-il, ces convergences culturelles aux affinités, qui ont été mises en évidence à plusieurs reprises, existant entre les communautés émigrées venues du bassin méditerranéen et les minorités nationales françaises méridionales dont la spécificité est souvent mise en avant. Nous ne partageons pas entièrement sur ce point les conclusions que tire de cette enquête Jean Clevy (28).

Si comme l'affirme Richard Hoggart, « la vie des classes populaires est une vie dense et concrète, où l'accent est mis sur le sens de l'intimité, la valeur du groupe domestique et le goût des plaisirs immédiats », les similitudes entre la culture populaire et la culture des émigrés seraient plus profondes qu'il n'y paraît. Il faudrait alors distinguer entre la vieille culture populaire urbaine et celle que tous les « migrants de l'intérieur » apportent avec eux dans les grands centres (29).

A l'opposé de l'échelle sociale, les parents français appartenant aux catégories hautement ou moyennement qualifiées sur le plan professionnel se déclarent souvent favorables à tout ce qui peut contribuer au rapprochement entre français et émigrés mais, sous le discours dénué de contradictions, on décèle que les réalités et problèmes quotidiens de la « cohabitation culturelle » sont peu perçues. L'éloignement relatif sur le plan de l'habitat, la distance sociale et culturelle expliquent en partie cette différence des représentations.

Même si les choses ont bien changé depuis les années cinquante, nous sommes persuadés que les classes populaires restent souvent relativement imperméables à l'influence des moyens de communication de masse. Les intellectuels font souvent preuve d'ethnocentrisme à ce sujet. Il est significatif que nous n'ayons en France aucune œuvre scientifique comparable à « *The uses of literacy* », son auteur affirmait, il y a déjà plus de vingt ans, que « vivre au sein d'un milieu populaire, c'est, aujourd'hui encore, appartenir à une culture diffuse qui n'est pas moins contraignante et élaborée que celle qui caractérise

les classes supérieures ». Mais sa démonstration n'a guère éveillé d'écho en France. Cette « culture » disparaît probablement pour ce qui est du sous-prolétariat.

Il reste à dire un mot des langues d'origine. Dans l'attente du jour où les stagiaires pourront apprendre à lire et à écrire leur idiome, il n'est pas impossible de concevoir une sensibilisation à certaines formes, d'opérer des rapprochements qui à moyen terme inciteraient les plus vives d'entre elles à entreprendre un effort personnel d'apprentissage, avec leurs enfants par exemple.

Les formations regroupent souvent des femmes appartenant à des nations de langues différentes. Ne pourrait-on pas mettre à profit certaines situations pour piquer la curiosité et susciter la réflexion à partir des emprunts linguistiques légués par l'histoire.

Prenons les échanges entre les langues arabes et européennes. Les maghrébines, les espagnoles et les portugaises utilisent sans le savoir le même mot ou presque pour désigner un produit qui leur est familier : l'huile d'olive (arabe : az-zeit - espagnol : aceite - portugais : azeit). A travers ce modeste exemple, c'est toute une histoire commune qui se lit en filigrane. Ce n'est pas faire appel à une étymologie savante que de dire en passant, lorsque l'occasion se présente, que le terme alcôve « descend » d'un ancêtre arabe al kubba (espagnol : alcoba). La femme portugaise emploie presque le même mot que la musulmane d'Afrique du Nord pour désigner les raisins secs ou la datte. La découverte de l'origine du mot espagnol marfil (l'ivoire) créera une surprise si l'on parle bijoux, car il découle de l'arabe 'azm el fil (littéralement : défense d'éléphant).

On pourrait imaginer des jeux linguistiques simples qui contribueraient dans une certaine mesure à la prise de conscience d'un passé culturel, économique et politique que les stagiaires ne soupçonnent guère.

On sait que l'Andalousie perdue chante encore dans la mémoire collective des arabes et plus particulièrement dans le cœur des maghrébins. Des orchestres de musique andalouse se produisent régulièrement à Tetouan, à Constantine et à Tunis. Cette recherche de valorisation peut éveiller une juste fierté et amener les uns et les autres (y compris les Ibériques) à poser des questions au sujet de ce patrimoine collectif obliaté ou méconnu et par voie de conséquence à s'en approprier une parcelle.

On retrouverait sur ce plan le problème de l'information succincte mais suffisante du formateur ainsi que celui de la création d'outils et de documents pédagogiques adéquats.

Des émigrés, lorsqu'ils se retrouvent nombreux s'expriment souvent dans le chant, la musique et le langage du corps. Les diverses communautés célèbrent ces réjouissances dans des locaux appropriés, mais les femmes du



la région de Montargis (situé à 115 kilomètres de Paris) a poussé très loin — sans aucune intervention de notre part — l'analyse des analogies de conditions, de comportements, d'attitudes... existant entre les émigrés et les migrants de l'intérieur. Nous avons appris ainsi qu'il n'était pas rare que les personnes originaires des villages environnants et habitant Paris se reconnaissent à certains gestes, à une façon de parler, à d'autres signes encore, que ce soit à la gare de Lyon, dans les cafés environnants voire à l'intérieur de grands magasins.

De manière générale, les personnes qui se sont exprimées s'intéressent avant tout à la réalité immédiate, aux détails vrais, à la façon d'élever les enfants, de s'habiller, de se réunir pour les réjouissances, aux problèmes posés par l'exiguïté des appartements, l'hygiène, le célibat forcé...

Il ne faudrait pas réduire, nous semble-t-il, ces convergences culturelles aux affinités, qui ont été mises en évidence à plusieurs reprises, existant entre les communautés émigrées venues du bassin méditerranéen et les minorités nationales françaises méridionales dont la spécificité est souvent mise en avant. Nous ne partageons pas entièrement sur ce point les conclusions que tire de cette enquête Jean Clewy (28).

Si comme l'affirme Richard Hoggart, « la vie des classes populaires est une vie dense et concrète, où l'accent est mis sur le sens de l'intimité, la valeur du groupe domestique et le goût des plaisirs immédiats », les similitudes entre la culture populaire et la culture des émigrés seraient plus profondes qu'il n'y paraît. Il faudrait alors distinguer entre la vieille culture populaire urbaine et celle que tous les « migrants de l'intérieur » apportent avec eux dans les grands centres (29).

A l'opposé de l'échelle sociale, les parents français appartenant aux catégories hautement ou moyennement qualifiées sur le plan professionnel se déclarent souvent favorables à tout ce qui peut contribuer au rapprochement entre français et émigrés mais, sous le discours dénué de contradictions, on décèle que les réalités et problèmes quotidiens de la « cohabitation culturelle » sont peu perçues. L'éloignement relatif sur le plan de l'habitat, la distance sociale et culturelle expliquent en partie cette différence des représentations.

Même si les choses ont bien changé depuis les années cinquante, nous sommes persuadés que les classes populaires restent souvent relativement imperméables à l'influence des moyens de communication de masse. Les intellectuels font souvent preuve d'ethnocentrisme à ce sujet. Il est significatif que nous n'ayons en France aucune œuvre scientifique comparable à « *The uses of literacy* », son auteur affirmait, il y a déjà plus de vingt ans, que « vivre au sein d'un milieu populaire, c'est, aujourd'hui encore, appartenir à une culture diffuse qui n'est pas moins contraignante et élaborée que celle qui caractérise

les classes supérieures ». Mais sa démonstration n'a guère éveillé d'écho en France. Cette « culture » disparaît probablement pour ce qui est du sous-prolétariat.

Il reste à dire un mot des langues d'origine. Dans l'attente du jour où les stagiaires pourront apprendre à lire et à écrire leur idiome, il n'est pas impossible de concevoir une sensibilisation à certaines formes, d'opérer des rapprochements qui à moyen terme inciteraient les plus vives d'entre elles à entreprendre un effort personnel d'apprentissage, avec leurs enfants par exemple.

Les formations regroupent souvent des femmes appartenant à des nations de langues différentes. Ne pourrait-on pas mettre à profit certaines situations pour piquer la curiosité et susciter la réflexion à partir des emprunts linguistiques légués par l'histoire.

Prenons les échanges entre les langues arabes et européennes. Les maghrébines, les espagnoles et les portugaises utilisent sans le savoir le même mot ou presque pour désigner un produit qui leur est familier : l'huile d'olive (arabe : az-zeit - espagnol : aceite - portugais : azeit). A travers ce modeste exemple, c'est toute une histoire commune qui se lit en filigrane. Ce n'est pas faire appel à une étymologie savante que de dire en passant, lorsque l'occasion se présente, que le terme alcôve « descend » d'un ancêtre arabe al kubba (espagnol : alcoba). La femme portugaise emploie presque le même mot que la musulmane d'Afrique du Nord pour désigner les raisins secs ou la datte. La découverte de l'origine du mot espagnol marfil (l'ivoire) créera une surprise si l'on parle bijoux, car il découle de l'arabe 'azm el fil (littéralement : défense d'éléphant).

On pourrait imaginer des jeux linguistiques simples qui contribueraient dans une certaine mesure à la prise de conscience d'un passé culturel, économique et politique que les stagiaires ne soupçonnent guère.

On sait que l'Andalousie perdue chante encore dans la mémoire collective des arabes et plus particulièrement dans le cœur des maghrébins. Des orchestres de musique andalouse se produisent régulièrement à Tetouan, à Constantine et à Tunis. Cette recherche de valorisation peut éveiller une juste fierté et amener les uns et les autres (y compris les Ibériques) à poser des questions au sujet de ce patrimoine collectif obliaté ou méconnu et par voie de conséquence à s'en approprier une parcelle.

On retrouverait sur ce plan le problème de l'information succincte mais suffisante du formateur ainsi que celui de la création d'outils et de documents pédagogiques adéquats.

Des émigrés, lorsqu'ils se retrouvent nombreux s'expriment souvent dans le chant, la musique et le langage du corps. Les diverses communautés célèbrent ces réjouissances dans des locaux appropriés, mais les femmes du



Maghreb doivent se contenter assez souvent du disque ou de la cassette. Par le dialogue on peut les inviter à parler de leurs interprètes, de l'origine géographique de ceux-ci, des genres qui plaisent, des thèmes abordés... La formatrice y glanerait maint renseignement éclairant. Le seul nom des chanteuses est un indicateur de cette constellation de sous-cultures qui caractérise en fait le Maghreb aujourd'hui. A de rares exceptions près, les chanteuses sont connues par leur ville ou quartier d'origine.

Certaines expériences d'éducation interculturelles sont poursuivies actuellement. Nous songeons plus particulièrement à celles qui sont menées à Fontenay-sous-Bois et rue Vitruve dans le XX^e arrondissement de Paris. Elles concernent des enfants. L'objectif essentiel est de remédier aux conflits culturels qui provoquent des difficultés d'intégration scolaire et sociale. Il s'agit en fait de projets bi-culturels dans lesquels on postule que l'apprentissage de la langue nationale (qui ne coïncide pas nécessairement avec la langue familiale) permettra de valoriser l'enfant. Cet enseignement a valeur curative. Le projet franco-portugais de Fontenay-sous-Bois présente l'avantage de préciser le champ socio-culturel et d'associer dans une certaine mesure les parents à la démarche. On enseigne les deux langues sans tenir compte des phénomènes proprement culturels dans le sens couramment adopté par les sciences sociales. Les échanges entre les communautés autres que françaises ne sont pas envisagés. Les risques d'apparition d'affrontements nouveaux liés aux préjugés de groupes ne sont pas à exclure. Le professeur d'arabe relatant l'expérience de Vitruve l'a lui-même reconnu implicitement.

Nous pensons qu'une formation transculturelle doit être multidimensionnelle. La reconnaissance précise des constellations de significations propres à une culture autorise à jeter les bases d'une formation où le cognitif, les opérations logiques, le symbolique auraient une place centrale. Or pour un public de femmes analphabètes au départ, cet objectif nous paraît prioritaire.

L'acceptation de la différence est peut-être liée au développement progressif et maîtrisé d'une pédagogie de la curiosité non paternaliste mais rigoureuse. Celle-ci ne peut pas être fondée sur l'anecdote ou l'approximation. Notre connaissance du monde des migrants est très limitée et il importe de concevoir une méthode de la découverte de l'Autre (au plan individuel et communautaire).

Les relations entre communautés émigrées, l'évolution interne des plus importantes en nombre ont un retentissement sur les individus (équilibre intérieur, image qu'on se constitue de l'Autre, aspirations et préoccupations d'ordre personnel, familial, professionnel, relation au pays d'origine...). Or nos objectifs de formation ne peuvent ignorer cette situation.

Le discours tenu sur l'émigration nous paraît souvent

académique et il accuse un retard certain sur la dynamique sociale qui traverse et modifie les communautés d'étrangers en France. Certains chercheurs nous invitent à regarder la réalité de demain et jusqu'à présent les stratégies de formation proposées çà et là n'en ont pas tenu compte suffisamment. M. Abdelmalek Sayad a esquissé le devenir de la communauté algérienne en France. Il montre qu'elle commence à acquérir une véritable autonomie : « L'évolution de la population des immigrés algériens apparaît comme le processus selon lequel celle-ci élabore sa hiérarchie interne et travaille à sa propre stratification » conclut l'auteur (30).

Il est temps, croyons-nous, de cerner de plus près cette réalité en mouvement. Celle-ci est en outre obscurcie par la mauvaise conscience qui entoure tout ce qui a trait à l'émigration. Les sentiments que nous nourrissons à l'égard des conditions difficiles de vie, de logement, de travail... que connaissent encore de nombreux travailleurs étrangers peuvent engendrer un discours figé qui n'aidera guère à poser en termes plus clairs la problématique de la formation.

A ce discours que l'on entend assez souvent dans les stages de formation de formateurs correspond celui de l'émigré lorsqu'il s'entretient de ses problèmes, de ses désirs, de sa vie...

Dans le dialogue que les formateurs poursuivent avec les stagiaires pendant la formation ou avec des émigrés à l'extérieur, il serait souhaitable de s'inspirer — mutatis mutandis — des principes méthodologiques récemment développés par Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet pour ce qui est des « témoignages » et « déclarations » recueillies à l'occasion d'interviews (31) : « Tout interviewé, quelle que soit son appartenance sociale, a un discours tout prêt soit sur sa vie professionnelle, soit sur sa vie personnelle... Mais ce **discours-sur-soi-prêt-pour-l'autre** n'est pas le privilège de ceux que leur profession amène à multiplier les déclarations... Il serait nuisible au déroulement des entretiens de l'interrompre ou même de l'écourter... Il faut toutefois comprendre que les entretiens de ce type ne constituent qu'un préalable à la constitution qu'on peut, avec quelque prétention, qualifier de « scientifique » ou, en tout cas, rigoureuse d'archives orales. **La nécessité de sortir du discours tout fait et de parvenir au véritable entretien, celui qui évoque les petits ou les grands faits inédits, complète les informations connues de tous, permet de se rapprocher du vécu des interviewés** » soulignent les co-auteurs de l'article cité.

Les démonstrations de Basil Bernstein sur la culture des enfants de milieux populaires, envisagée sous l'angle ethno-psycho-sociolinguistique (J.D. Palmer a avancé le terme écolinguistique) permettent de concevoir de façon plus rigoureuse une stratégie d'apprentissage de la langue qui tienne compte des mutations symboliques et sociales



que connaissent les apprenants. Elles soulignent les limites de la psycho-pédagogie traditionnelle et des méthodes audiovisuelles fondées sur des contenus étrangers à la culture immédiate de l'enfant des classes populaires, mais aussi des émigrés ou des adolescents scolarisés en langue française au Maghreb et en Afrique Noire.

Basil Bernstein explique que le langage se présente sous la forme de deux codes différents. Le code restreint (*restricted code*) est celui de la pensée particulariste, celui de la communauté, de la famille où la pensée logique reste implicite. Le code élaboré (*elaborated code*) reflète la pensée universaliste, les articulations logiques y sont explicitées sur le plan verbal. Henri Gobard (32) préfère les formulations code immédiat pour « *restricted code* » et code médiateur pour « *elaborated code* », car l'adjectif restreint a souvent été senti comme péjoratif par les lecteurs de Bernstein. L'idée que les langues vernaculaires, celles de toutes les communautés, fussent-elles étroites, possèdent leurs propres richesses, semble difficilement accessible à certains intellectuels et on retrouve sur le plan proprement linguistique les réticences que nous avons soulignées à propos des thèses de Richard Hoggart. Si l'on rencontre des théoriciens ou des praticiens de la pédagogie qui acceptent « d'utiliser » le dialecte, le langage populaire, c'est seulement comme pallier provisoire d'accès à la langue de référence, celle de l'école. Le modèle culturel dominant, celui du Panthéon littéraire, des « classiques » empêche d'apprécier la langue vernaculaire pour elle-même dans son contexte social.

Les notions de handicap culturel, de handicap linguistique que doivent compenser des enseignements complémentaires continuent de circuler malgré l'énergique protestation de Basil Bernstein : « Et on peut s'attendre à ce que ces étiquettes accomplissent leur triste besogne. Marquer ces enfants comme handicapés culturels, c'est dire que les parents sont incapables, que les réalisations spontanées de leur culture sont de peu de valeur et de faible signification » (33).

L'auteur s'indigne que l'on ait assimilé le concept de code restreint à celui de handicap linguistique. Nous prendrons le risque d'alourdir cet exposé en citant longuement l'irréfutable raisonnement de Bernstein car les similitudes existant entre les sous-multiples culturels nationaux « dits défavorisés » et celles des communautés émigrées sont frappantes et profondes.

A propos du code restreint Bernstein écrit (34) : « Ce code de communication privilégiée dans le discours, le collectif aux dépens de l'individuel, le concret aux dépens de l'abstrait, l'expression de l'essentiel aux dépens de la description détaillée des processus, les faits bruts aux dépens de l'analyse des motifs ou des intentions et des formes de contrôle social fondées sur la position statutaire aux dépens de formes de contrôle social fondées

sur la personne. Cette description n'a rien de péjoratif : ce système de communication présente des possibilités très riches, possède un registre métaphorique considérable, des possibilités esthétiques originales et peut engendrer une série de significations variées.

Il reste cependant que les domaines du savoir, des ordres de relations pertinentes vers lesquels ce système de communication oriente les enfants ne sont pas en affinité avec ceux que requiert l'école. Si l'enfant est réceptif au domaine de communication scolaire, et, du même coup, aux domaines de savoirs et aux ordres de relations que celui-ci transmet, la fréquentation de l'école est pour lui source de développement social et symbolique. Dans le cas contraire, la fréquentation de l'école est une expérience de changement symbolique et social. Dans le premier cas, l'enfant développe son identité sociale, **dans le second il doit transformer son identité** » (35).

Dans sa critique du concept d'enseignement de compensation Basil Bernstein fait preuve de plus de vigueur encore (36) : « Si la sous-culture ou la culture, à travers ses formes d'intégration sociale, engendre un code restreint, cela ne signifie pas que le discours et le système signifiant qui en résulte soient appauvris au double point de vue linguistique ou culturel... si les situations d'apprentissage — les exemples, les livres de lecture — ne déclenchent pas vraiment l'imagination des enfants, n'excitent pas leur curiosité, ne favorisent pas chez eux **une attitude de recherche dans leur famille et dans leur milieu social**, l'enfant ne se sent pas à l'aise dans le milieu scolaire. Pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant **il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître** (35). Peut-être faudrait-il pour cela que le maître comprenne le parler de l'enfant plutôt que d'essayer décemment de la changer ».

Une lecture attentive de Bernstein nous conforte dans l'idée que la famille et le milieu immédiat (groupe, famille étendue...) sont les foyers-refuges de la culture. En conséquence les préoccupations éducatives ne devraient pas isoler l'enfant ou l'adulte de ce contexte.

Les multiples avertissements prodigués par les plus hautes autorités ne sont pas suivies d'effet. L'éducation des enfants de migrants est traitée isolément. Il en va de même par exemple pour les actions socio-éducatives organisées par l'Education ou le secteur associatif à l'intention des femmes émigrées. Comment s'étonner alors de tant d'échecs. M. M'Bow en 1973 (il était alors sous-directeur général pour l'Education à l'Unesco) s'exprimait ainsi dans une réunion d'experts sur l'éducation des travailleurs étrangers migrants et de leurs familles (22-26 octobre 1973) : « L'action en faveur de l'éducation des enfants de migrants ne doit pas être traitée isolément, mais s'intégrer dans une action globale qui prenne aussi en considération la formation professionnelle et techni-



que des adultes, l'information et l'éducation des parents, l'alphabétisation et l'éducation des adultes sans négliger l'enracinement aux valeurs culturelles propres à chaque groupe. Seule une action intégrée et cohérente nous paraît pouvoir permettre l'adaptation et l'intégration dans la société d'accueil » (37).

Cinq ans après le morcellement de la formation reste entier.

L'action de formation pourrait être conçue non seulement « à partir des difficultés nombreuses et variées que rencontre la famille » comme le souligne J.P. Lagarde (38) mais de manière plus large à partir de l'univers des significations culturelles, statutaires, sociales... propres aux groupes, l'apprentissage de la langue s'appuyant sur la dimension ethno-psycho-sociolinguistique telle que l'a définie B. Bernstein. Il serait alors possible de mettre en place des formes d'intervention éducatives plus efficaces.

Une stratégie de ce type présenterait en outre l'avantage de souligner les multiples analogies de fonctionnement culturel, linguistique, familial... existant dans les communautés émigrées et les sous-groupes culturels français notamment régionaux. Une éducation transculturelle y trouverait alors une tout autre dimension et nous croyons que la formation initiale pourrait en retirer des bénéfices importants.

Si l'on retient par exemple le problème des dialectes et parlers populaires une découverte mutuelle des langages de l'identité serait possible. Les communautés étrangères pourraient être l'élément catalyseur d'une mise à jour collective de ce que les Italiens appellent la *lingua di casa*, la langue de la maison, de l'intimité, par opposition à la *lingua del pane*, celle qu'on utilise à l'extérieur du groupe, pour gagner son pain, pour communiquer avec les « Autres ».

Une telle approche présenterait le double avantage suivant : faire découvrir aux intellectuels qui n'ont pas connu dans leur enfance ce type de socialisation qu'il existe une culture, des cultures non abstraites mais vivantes et multiformes, réhabiliter l'idiome des pères chez ceux qui éprouvent de la honte à les utiliser tant le modèle culturel et linguistique dominant a dévalorisé ces parlers.

Henri Gobard cite le grand poète sicilien Ignazio Buttita : « Un peuple devient pauvre et servile quand on lui vole sa langue, héritage de ses pères : il est perdu à jamais. Il devient pauvre et servile quand les mots n'engendrent plus les mots et se dévorent entre eux. Je m'en rends compte maintenant que j'accorde la guitare du dialecte qui perd chaque jour une autre corde (39).

Écoutons encore Henri Gobard définir superbement « la lingua di casa » puis « la lingua del pane » : « langue du village, de la communauté, de l'ethnie, langue qui se parle avant de s'écrire, langue qui s'écoute et ne se lit

pas, langue de l'hic et nunc reliée immédiatement à l'histoire, langue anticosmopolite, langue qui n'est pas faite pour communiquer, mais pour communier, langue de naissance, de l'enfance, langue du jeu, du cœur et du courage, langue des contes qui s'oppose à la langue du compte, du quantitatif, à la langue véhiculaire, qui transporte l'information, langue écrite ou oralisée, mais toujours **graphocentrique** où le locuteur parle comme un livre de comptes, langue cosmopolite, langue de la ville, langue des villes, langue interchangeable, administrative, bureaucratique, froide, langue apprise, langue de guerre, langue soumise au plus fort, langue des pouvoirs ».

On se souviendra que les migrants sont dans leur grande majorité des ruraux exilés. La plume du polémiste paraîtra excessive (ou incompréhensible ?) à certains mais pas à ceux qui ont découvert en entrant à l'école qu'il fallait dissimuler le langage de la maison — et il ne s'agit pas nécessairement de l'occitan, du breton, du corse ou de l'alsacien — réprimer la langue de l'intimité familiale, des jeux avec les autres écoliers, du travail des champs ; veiller à n'en laisser échapper aucun mot et au-delà se mutiler peu à peu dans ce que la culture du groupe avait de plus vital, **d'irremplaçable**, ceux-là comprendront l'indignation d'Henri Gobard et les sentiments éprouvés par les migrants en ce domaine.

Les communautés d'émigrés sont restées beaucoup plus proches de leur village, de leur province, du groupe communautaire d'origine. Leurs membres, à l'occasion de maintes réunions multiplient les rapprochements lexicaux, phonologiques, morphologiques entre parlers appartenant à une large aire linguistique. Cette curiosité est le signe d'une grande vitalité des vernaculaires. À travers ces comparaisons dans l'ordre linguistique les émigrés de villages différents, de régions différentes, procèdent à une véritable analyse contrastive sur le plan culturel, ce qui pourrait être élargi, rendu plus fécond par des conduites éducatives appropriées.

Une stratégie transculturelle pourrait-elle donner des résultats positifs dans l'éventail des parlers populaires et dialectes français ? On objectera peut-être que si les dialectes italiens sont encore très vivants ceux de l'hexagone ont été largement laminés par le centralisme culturel, les moyens de communication modernes, les facilités de déplacement... Cela n'est pas certain. Lorsque la langue française n'est plus en mesure de naturaliser, d'assimiler les termes étrangers — qui demeurent alors à l'état d'inclusions — le paysan normand continue souvent de « normaniser » des termes français d'introduction récente et il s'agit là d'un dialecte parent sur le plan génétique.

Dans une perspective ethno-socio-linguistique, l'analyse tétraglossique (langue vernaculaire, langue véhiculaire, langue référentielle, langue mythique) proposée par Henri Gobard présente — pour ce qui nous préoccupe — l'avantage de ne pas orienter uniquement le lecteur vers



la langue de civilisation à laquelle on ramène nécessairement consciemment ou non, en les minorant, les autres « niveaux » de langue et les contenus culturels qu'ils recouvrent.

Lorsqu'il s'agit de faire accéder des jeunes de milieux sociaux modestes ou des adolescents de langue natale et de culture très différentes à la connaissance des grands textes de la littérature française le problème des significations culturelles est souvent sous-estimé et il peut conduire à des désastres.

Prenons l'exemple d'adolescents algériens d'origine rurale étudiant dans leur pays *le Rouge et le Noir* de Stendhal. Le cas est fréquent avec la démocratisation de l'enseignement. Si l'on ne prend soin de ménager des « passerelles culturelles » il y a de gros risques pour que l'étudiant lise l'œuvre à travers ses codes symboliques et ses schèmes culturels. Sa réinterprétation risque d'être aberrante si on ne l'a pas aidé à comprendre ce que sont les statuts familiaux et sociaux dans des milieux, un pays, une époque dont il ignore tout, si on ne l'a pas amené à comprendre ce que pouvaient être des mentalités et des aspirations personnelles dans divers groupes sociaux français sous la Restauration, etc...

L'échec éducatif sera grave et durable si ce lycéen n'a pas fait le départ entre le code culturel occidental et le sien, si la lecture du roman, au lieu de l'aider à mieux se situer, individuellement et collectivement, a accru en lui la confusion. Nos grandes œuvres contribuent souvent à renforcer certains stéréotypes de civilisation chez ceux que l'on voudrait faire accéder à l'universalisme !

Il est difficile de faire admettre le principe d'une éducation transculturelle dans une société où le centralisme culturel se confond depuis longtemps avec le centralisme politique. Les responsables de l'éducation sont en quelque sorte façonnés par cette situation historique.

La grande redistribution mondiale des avoirs et des pouvoirs politiques, économiques, culturels à laquelle nous assistons ne pourrait-elle pas être la cause d'un ébranlement salutaire dont bénéficierait notre langue commune ? Une renaissance des vernaculaires alliée à la vitalité, à l'originalité propre des différents rameaux du français (celui du Québec, d'Acadie, des pays partiellement de langue française, etc...) ne pourrait que profiter à la langue de communication commune et aux réalisations culturelles achevées.

Songeons aux brûlantes recherches entreprises pour vivifier les langues et exalter les cultures naguère bafouées ou méconnues dans maint pays autrefois sous statut colonial ou apparenté. Beaucoup de travailleurs africains, maghrébins se trouvant parmi nous ne perçoivent qu'un écho affaibli de cet effort de ressourcement mais en dépit de l'éloignement et des soucis quotidiens ils le vivent à leur manière, difficilement.

Jacque Berque a posé il y a peu de temps le problème d'une récurrence de l'expérience du tiers monde sur la connaissance que les sociétés industrielles ont d'elles-mêmes et de leur propre histoire.

L'auteur de « langages arabes du présent » écrit (40) : « Nous pensons en effet que les lésions subies au cours de l'ère industrielle par les pays européens, entre autres, ne se bornent nullement à l'aliénation économique, à la paupérisation, mais ont impliqué aussi la **dépersonnalisation culturelle. L'histoire des états, des provinces et des classes, peut donc recevoir, de l'enseignement du tiers monde, une interprétation enrichissante** (41), laquelle ne fait d'ailleurs qu'annoncer les échanges de plus en plus bilatéraux qu'une décolonisation véritable devrait instaurer avec le reste du monde, pour le plus grand bien de la théorie et de la pratique ».

Saurons-nous nous dégager de notre propre aliénation linguistique et culturelle ? Il serait paradoxal de réclamer ce droit pour les autres, notamment pour les émigrés, et de nous contenter d'un cosmopolitisme affadi, d'une langue coupée de son sol nourricier. Le passage à la mondialité n'implique pas le renoncement à être soi-même.

Faudrait-il craindre que ces réévaluations, ces reclassements des valeurs, se fassent au détriment du patrimoine artistique ou littéraire ? Nous ne le pensons pas. Jacques Berque rappelle dans l'article cité que la coutume académique a encore tendance à fétichiser les acquis dus à tel artiste ou penseur, en quoi elle prétend résumer les phases successives du développement. L'orientaliste ajoute : « La réalité d'une époque, et croyons-nous sa signification la plus dense tiennent moins à des « apports », ou à des acquis qu'à des **potentialités...** or ces potentialités, que de fois régimes, styles ou tendances au pouvoir, ou encore nos propres classements et conceptualisations, les ont refoulées, que dis-je ? les refoulent toujours dans l'impotence et dans l'oubli (42).

Dans l'ordre des œuvres les plus élaborées on peut d'ores et déjà discerner des voix — et non des moindres — qui, proposant des croisements singuliers de cultures, d'obsessions de civilisation, dénouent des vagues de rêves inconnus jusqu'alors.

Des écrivains aussi différents que J.L. Borges, J. Goytoso, L. Sciascia, L. Aragon... prouvent que la culture vivante de ce temps peut être irriguée par ces confrontations nouvelles.

Le Medjnoûn d'Aragon, pour s'en tenir au grand langage français, pousse le jeu transculturel jusqu'au vertige. La langue et le mètre de la poésie arabes y exaltent le Chant français, les métaphores de l'auteur des *Poètes* y puisent un accent étrange et le lecteur pénètre dans l'intimité de la Grenade musulmane nasride des derniers mois précédant sa chute. Mais pour apprécier totalement cette autre façon de vivre, d'être, de penser, de jouir,



d'aimer, il sera probablement nécessaire de prendre les chemins tracés par les Lévi-Provençal, Menendez Pidal... et que le poète à suivis patiemment.

* ...

Ai-je dit les choses comme elles sont ô
Mouhammed ben Mouhammed al Maghribi
O maître des chidjar
Sur quoi l'Africain rit très fort s'inclinant

*Je ne suivrai pas le maître du domaine énumérant les royautés de ses hôtes et celui qui mesure aux plantations l'eau dans les conduites d'argile et le Sicilien qui connaît l'art du coton et celui qui arrose les palmiers le plus long jour et la plus courte nuit de l'année
Ni parmi les falâssifa qu'il distingue pour autre sorte de greffes ou marcottages
Et c'est à se perdre plus que parmi les espèces botaniques
Ces infinies variétés de la sagesse dont on ne sait
S'il faut les récolter au mois de tammouz ou à celui d'alloûl
le calendrier syriaque pour la couleur des idées la graine du raisonnement » (43).*

Dans ce double ou triple miroir du temps les falsifications de l'histoire, de notre histoire s'écroulent.

Boabdil, l'Enfant-Roi, el Rey Chico enfin réhabilité ! Mais au-delà de Mohammed ben Abou 'el Hassan ben 'Abdallah c'est notre regard sur Fernando de Rojas, sur Chateaubriand, sur Barrès qui est métamorphosé. Vision qui permet une autre lecture du **Dernier des Abencérages** ou du **Sang, de la Volupté et de la Mort** et qui jette une lumière toute nouvelle sur les hommes, apparaissant comme les produits de notre civilisation occidentale à un certain moment de la lumière de l'histoire. Les destins individuels que ce soient ceux du converso Fernando de Rojas ou de François-René de Chateaubriand à la recherche de Natalie de Noailles entre Tunis et Tanger se

révèlent comme plus poignants et plus proches. Les miroirs, tous ces miroirs devraient nous aider à préparer les reconversions qu'exigent l'histoire et l'équité.

Une démarche analogue portant sur « l'intimité culturelle » d'un tourbier de la vallée de la Somme, Eloy Caron, à la fin du premier Empire avait été tentée par l'auteur dans **La Semaine Sainte** en 1958 (44). Une approche différentielle du temps et du langage en sont les éléments majeurs.

L'auteur irrigue la langue de dialecte picard pour recréer l'intimité du rapport père-fils, pour décrire l'extraction de la tourbe (outils utilisés, gestes spécifiques accomplis, technique de séchage...).

Ce temps de l'intimité du groupe, immuable et lent, se heurte soudain au temps historique synchrone (celui de l'affrontement entre les contingents favorables à l'Empereur et le Peloton de Cavaliers de la Maison du Roi en fuite vers la Belgique — nous sommes à l'orée des Cent jours). Enfin le temps historique de l'époque révolutionnaire avec tout ce qu'il a charrié comme bouleversements, transformations, retours en arrière... vibre dans la conscience, les obsessions et les rêves du tourbier dans un troisième registre.

Les avertissements mondiaux se font chaque jour plus angoissants. L'éducation, dans ce secteur qui la concerne, peut-elle différer certaines remises en question urgentes ? Les quatre millions d'hommes, de femmes et d'enfants émigrés qui sont à nos côtés sont porteurs de valeurs, de réseaux de significations spécifiques qu'il faut découvrir si l'on veut concrètement, inlassablement contribuer à créer les conditions de la compréhension mutuelles et de la solidarité lesquelles pourraient être ressenties et prolongées dans les pays où la langue française est apprise.

Maurice MAUVIEL,

Centre académique de formation continue,
Paris.

Notes

(1) C'est nous qui soulignons.

(2) Perspectives, in *Studia Islamica*, fasc. 1, 1963.

(3) *L'identité culturelle de l'Islam*, traduction française, Paris, Gallimard, 1969.

(4) *Le fondement culturel de la personnalité*, traduction française, Dunod, 1977.

(5) *La personnalité de base, - Un concept sociologique*, troisième édition, P.U.F., 1972.

(6) Centralisme et fédéralisme culturels : les émigrés italiens en France et aux U.S.A., in *Annales E.S.C.*, sept-oct. 1974.

(7) Il faudrait certainement nuancer ce jugement dans les communautés maghrébines. — Cf. A. Sayad : Les enfants illégitimes, première partie, Actes de la recherche n° 25, janvier 1979.

(8) On se reportera à l'article d'Eddy Roulet : L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, janv.-mars 1976.

(9) Pour le monde maghrébin, on trouvera une bonne synthèse sur la famille tunisienne (le modèle théorique, la configuration familiale vécue et la prise de rôles, pp. 9-35) dans *Jeunesse, Famille et Développement* (essai sur le changement socio-culturel dans un pays du tiers monde) de C. Camilleri, édition du C.N.R.S., 1973.

(10) Compte rendu d'un groupe de travail interacadémique organisé par le C.R.E.D.I.F., à propos de la « découverte » de la ville de Sète, 1978.



(11) J. Piaget. — **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé.

(12) La maison (kabyle) ou le monde renversé, in **Echanges et Communications**, mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss, Mouton, 1969.

(13) Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. — **Un niveau-seuil**, par Daniel Coste et al. (Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe).

(14) Mikel Dufrenne, op. cité, p. 101, troisième édition, P.U.F., 1972.

(15) P. Bourdieu, article cité.

(16) Claude Lévi-Strauss. — **Les structures élémentaires de la parenté**, p. 551, Mouton, deuxième édition, 1967.

(17) Dominique Schnapper, article cité.

(18) On trouvera d'utiles informations historiques dans l'article de Lucette Valensi : Consommation et usages alimentaires en Tunisie au XVIII^e et XIX^e siècles, in **Annales E.S.C.**, mars-juin 1975. L'auteur écrit notamment : « La nourriture prise en commun est, bien évidemment, symbole de communion, d'alliance et non pas simplement de familiarité. Encore moins signe de misère. Les voyageurs européens l'ont rarement perçu... ».

(19) Mikel Dufrenne, op. cité, p. 114.

(20) Les émigrés italiens, in **Annales E.S.C.**, sept.-oct. 1974. Tradition culturelle et appartenance sociale : émigrés italiens et migrants français dans la région parisienne, **Revue Française de Sociologie**, juillet-sept. 1976.

(21) En 1962, pour l'ensemble de l'Italie, 36 mariages furent célébrés un vendredi, 170, au 17 du mois, 140 au 13 alors que la moyenne quotidienne était de 1733.

(22) C'est nous qui soulignons.

(23) Les émigrés italiens en France et aux U.S.A., op. cité, p. 1152.

(24) Se reporter par exemple à l'ouvrage de Kevin Lynch. — **L'image de la cité** ; traduction française, Dunod, 1971.

(25) Claude Tapia. — Contacts interculturels dans un quartier de Paris, in **Cahiers Internationaux de sociologie**, vol. 54, 1973.

(26) C'est nous qui soulignons.

(27) Mauviel M. — Les parents français et l'expérience d'enseignement multilingue, in B. Blot, S. Boulot, J. Clevy et collaborateurs, **Enseignement de la langue et de la culture d'origine des enfants étrangers fréquentant des écoles élémentaires françaises**, C.R.E.D.I.F., 1977 (premier rapport, 255 p.).

(28) Clevy J. — Des langues et cultures d'origine des enfants de travailleurs migrants, in **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 30, avril-juin 1978, p. 29.

(29) Nous préparons une étude sur le thème : « Culture populaire et ouvrière, culture émigrée et discours intellectuel. »

(30) Abdelmalek Sayad. — Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 15, 1977.

(31) Dominique Aron-Schnapper et Danièle Hanet. — Archives sociales et histoire des institutions sociales, in **Revue Française de Sociologie**, avril-juin 1978, XIX 2.

(32) Henri Gobard. — **L'aliénation linguistique** (analyse tetracosique). — Paris, Flammarion, 1972. — Ouvrage auquel cette partie doit beaucoup.

(33) Basil Bernstein. — Critique du concept d'enseignement de compensation, traduction française J.C. Chamboredon. — **Langage et Classes Sociales**, Editions de Minuit, 1975.

(34) Approche socio-linguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires, traduction Ch. et C. Grignon, in **Langage et Classes Sociales**, opus cité, pp. 191-192.

(35) C'est nous qui soulignons.

(36) Article cité p. 261.

(37) Cité par J.P. Lagarde. — Perspectives pour une formation familiale, in **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants**, A.I.M.A.V., Didier, Bruxelles, 1977, m. de Grève - e. Rossels (éds).

(38) Perspectives pour une formation familiale, article cité.

(39) L'aliénation linguistique, op. cité, p. 48.

(40) Jacques Berque. — Pour une meilleure transmission des savoirs et des valeurs. Rapport présenté par l'auteur à une réunion d'experts organisée par l'Unesco sur la préparation d'un programme de recherches concertées sur les conditions de transfert des connaissances, 10-19 décembre 1975, in **Perspectives**, vol. VI, n° 3, 1976, p. 367.

(41) C'est nous qui soulignons.

(42) J. Berque, article cité, p. 361.

(43) **Le Fou d'Elsa**, Gallimard, 1963, p. 158.

(44) M. Mauviel. — Un enseignement littéraire « total » dans **Recherches**, Alger, 1972. Voir aussi les travaux de Suzanne Ravis.

