



HAL
open science

Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle.

Muriel M. Molinié

► **To cite this version:**

Muriel M. Molinié. Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle.. Education. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 1993. Français. NNT: . tel-02561095

HAL Id: tel-02561095

<https://hal.science/tel-02561095v1>

Submitted on 7 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de la Sorbonne nouvelle
Paris III

Sujet

VERS UNE APPROCHE RELATIONNELLE
DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Thèse pour le doctorat (Arrêté du 30 mars 1992)

Présentée par
Muriel Molinié

Sous la direction de
Robert Galisson

Jury :

Martine Abdallah-Pretceille, PU, Université de Valenciennes
Robert Galisson, PU, Sorbonne Nouvelles Paris 3
Louis Porcher, PU, Sorbonne Nouvelle Paris 3
Christian Puren, PU, IUFM de Paris

Date de soutenance : février 1993

Année 1992

A Nicole Charlotte Roudier

Remerciements

*Mes remerciements vont aux équipes qui, de Paris X-Nanterre
au Réseau R.V.C., de la rue Lhomond à Paris III-Sorbonne
Nouvelle, m'ont transmis le goût de la recherche et de l'action.*

*Mes pensées vont à ceux, étudiants français et étrangers,
dont le désir d'apprendre à apprendre s'est parfois reconnu dans
nos quêtes en éducation.*

*Ma reconnaissance la plus tendre va à Julieth,
Nicole et Jean-Paul, mes compagnons de cœur,
sur les sentiers de cette recherche.*

Sommaire

0.1. Introduction générale	6
0.2. A la recherche d'une méthodologie	30
Chapitre 1 : Sujets en relation et sujets de la relation	55
1.1. Du sujet « philosophique » au sujet des sciences sociales.	61
1.2. Pertinence du concept d'« instance relationnelle » dans une théorie de la production langagière	121
Chapitre 2 : L'Interculturel comme mode d'existence en communication	189
2.1. La connaissance de la culture étrangère comme objet d'études.	201
2.2. La problématique interculturelle et ses « usages » en éducation	213
2.3. L'usager de la communication interculturelle	283
Chapitre 3 : Le choix de la lettre	319
3.1. Eléments d'un repérage des fondements humanistes des écritures de soi	326
3.2. Vers une « communication par correspondance dialoguée »	370
3.3. Relation, signification et métacommunication	405
Conclusion générale : Voir, écouter, entendre	483
Bibliographie	494
Index	513
Table des matières	518
Table des Annexes	526

Introduction

0.1. Introduction générale

Nous avons essayé de questionner la notion de « communication interculturelle » à la fois dans ses résonnances théoriques en sciences du langage et dans certains de ses modes d'actualisation méthodologiques en didactique des langues et des cultures.

Il a fallu, pour cela, interroger des possibilités d'articulation entre une théorie sociale et une théorie du sujet : le questionnement d'une « communication interculturelle » a alors fait valoir son amplitude et son enjeu en sciences humaines. Il a parfois pris l'allure d'un « défi » que l'on a tenté de relever en resituant certaines perspectives « interactionnistes » dans le cadre d'une science du langage qui fonde la possibilité de la communication entre les humains autant sur une approche relationnelle que sur le système des interactions sociales.

La fonction principale de cette approche relationnelle est peut-être qu'elle nous a permis de distinguer deux pôles d'activités humaines associées à deux niveaux d'activité langagière : celles qui définissent des modalités d'appartenance sociale de l'individu ; celles qui construisent des modalités d'existence sociale et culturelle des sujets en relation. Nous avons estimé que le premier pôle d'activité (sur le versant de l'appartenance de l'interactant à un ensemble social) avait été le mieux analysé en sciences sociales. C'est là, nous a-t-il semblé, que se développent vigoureusement depuis plusieurs décennies des théorisations qui, en sciences du langage, donnent lieu à des hypothèses fondamentales. Nous avons sélectionné celles qui nous permettaient d'éclairer notre problématique.

De ces théorisations en sciences du langage, nous avons été amenée à retenir celles qui s'orientaient vers une théorisation de la production langagière. Elles prennent en compte les paramètres extralingagiers qui définissent à la fois la situation et le contexte dans lesquels se déroulent les échanges langagiers et qui marquent profondément les textes. Elles établissent que « *la formation à l'œuvre dans le texte* » renvoie à une entité plus large que celui-ci : le « discours »¹ est alors cette « *entité qui n'est appréhendable qu'en prenant en compte /cet/ ensemble de paramètres de nature sociale* »². Les « discours » produits et à produire pourront être appréhendés comme résultant de cette activité spécifique à l'activité humaine qu'est l'activité langagière, activité mixte car à la fois prise dans - et filtrant les - modalités d'interaction entre l'homme et la société.

Orientées vers une théorie de la production textuelle, ces approches permettent de réfléchir aux conditions dans lesquelles, dans le cadre d'un enseignement des langues et des cultures, nous faisons produire du langage. Si l'on s'approprie la perspective élaborée par l'équipe genevoise, cette réflexion devrait s'exercer sur deux plans : sur le plan de l'acte de production (globalement équivalent au plan de l'énonciation) et sur le plan de l'interaction sociale (ou plan de la communication). Sans entrer ici dans la schématisation complexe qui préside à l'articulation de ces deux plans dans le cadre d'une « *typologie des discours* »,³ nous introduirons les questions que pose une approche relationnelle de la communication interculturelle.

1. J.P. Bronckart *et alii*, *Le fonctionnement des discours*, un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.

2. Idem, p. 11.

3. Frangne et Treigner, « compte-rendu des Ateliers d'études typologiques des textes » organisés et animés par J.P. Bronckart et son équipe à l'occasion du colloque : « Le langage de l'enfant en situation scolaire », *La typologie des textes et ses applications pédagogiques*.

0.1.1. Interactionisme social et perspective relationnelle

0.1.1.2. Co-production du sens et mise en commun de la référence

La notion de communication interculturelle induit l'intégration conceptuelle et méthodologique de dimensions de l'activité humaine dont nous avons souligné la complémentarité et que nous avons tenté d'agencer. Nous avons tenté de procéder à cet agencement en articulant le « *primat relationnel* »⁴, concept forgé par F. Jacques, dans une approche philosophique du langage, et une « *typologie des discours* »⁵.

Nous avons, pour cela, procédé de la façon suivante.

La perspective relationnelle développée par F. Jacques permet d'élargir l'acte de production⁶, (ou co-énonciation⁷) premièrement, aux dimensions dialogiques⁸ d'une « *mise en commun du sens et de la référence* », et deuxièmement, aux dimensions sociales d'un rapport d'appartenance - et d'une relation d'existence - au monde. Ce qui signifie que le couple des co-énonciateurs, considéré comme « instance relationnelle », élabore le sens et la référence pour (dans le but de) construire dans la « réciprocité », le sens de son existence sociale.

Le concept d'instance relationnelle nous a donc permis d'envisager l'activité de coproduction des discours en tant que modalité d'agencement du sujet et du social. Du coup, le plan de la coénonciation s'est doté d'une

4. F. Jacques, *Différence et subjectivité*, Aubier Montaigne, Paris, 1982.

5. J.P. Bronckart et alii, Frangne et Tregnier, op.cit.

6. Dans la terminologie de Bronckart, ibid.

7. Dans la terminologie de Culioli, cf. notamment, F. Armengaud, « Locuteur en relation : vers un statut de co-énonciateurs », *La ronde des sujets*, D.R.L.A.V., n° 30 (épuisé), 1984.

- H. Portine, « L'énonciation », *Le français dans le monde*, n° 184, avril 1984, Hachette/Larousse.

8. cf. F. Jacques, *Dialogiques I. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, P.U.F., 1979.

nouvelle acuité pour les apprentissages langagiers ; nous nous emploierons à en envisager les aspects les plus marquants sous l'angle de processus d'acquisition d'une compétence de communication interculturelle.

Il s'est avéré que les problématiques soulevées sous l'angle d'une relation interlocutoire « exolingue »⁹ permettaient d'enrichir considérablement la compréhension que nous avons des processus d'apprentissage de la communication interculturelle. Nous n'avons fait qu'esquisser un certain nombre de passerelles. Et ce, dans le prolongement d'une réflexion amorcée dans un travail antérieur au cours duquel, nous repartions des processus d'élaboration d'une interlangue (ou IL, terme que nous adopterons de préférence à celui forgé par P. Corder de « langue de l'apprenant »¹⁰) pour tenter de situer l'évolution du système langagier et du système des représentations culturelles de l'apprenant ou système culturel intermédiaire (SCI¹¹).

9. La situation de communication « exolingue » est définie dès 1979 par R. Porquier (cf. notamment, C. Noyau, R. Porquier, *Communiquer dans la langue de l'autre*, P.U. Vincennes, Saint-Denis, 1984). Elle « s'établit entre un natif qui connaît la langue de l'échange, qui dispose de certains savoirs, qui fonctionne selon un certain nombre de présupposés culturels et pragmatiques, et un non-natif qui maîtrise mal cette langue et ne partage pas nécessairement ces savoirs et ces présupposés », cf. N° spécial du *Français dans le monde*, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », *Recherches et Applications*, fév-mars 1990, Paris, Hachette, p. 89.

10. P. Corder, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs » ; « Post-Scriptum », *Langages* n° 57, mars 1980.

11. M. Molinié, La « culture de l'apprenant, approches d'une notion », DEA en didactique des langues et des cultures, sous la direction de R. Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, oct. 1988. Nous avons, de toute évidence forgé la notion de « culture de l'apprenant » sur le calque d'une « langue de l'apprenant » (Corder, op. cit.).

Nous privilégierons désormais l'expression « système culturel intermédiaire » ou SCI pour de simples raisons de clarté sémantique, « culture de l'apprenant » pouvant, dans certains contextes, être assimilée à « culture d'origine ».

0.1.1.3. Systèmes linguistique et culturel intermédiaires : l'autonomie par rapport à la langue/culture « cible »

Reliées à une approche relationnelle de la communication interculturelle, l'élaboration par l'apprenant d'une IL et d'un SCI permet, tout d'abord, d'envisager ces deux systèmes de façon autonome par rapport à la notion de « cible » (langue et culture cible).

L'acquisition des compétences (pour communiquer avec l'Autre culturel - plutôt qu'avec la culture de l'Autre) induit alors une double réflexion :

- sur la co-énonciation ou co-production des discours qui amènera le sujet à se saisir du point de vue de son appartenance sociale et culturelle (selon un axe identitaire¹² de la « *mêmeté* »¹³) et du point de vue de son existence sociale (axe de l'identité¹⁴, de « *l'ipséité* »¹⁵, de la mobilité¹⁶).

- sur la dialectique qui conduira le sujet à saisir l'Autre, à la fois du point de vue de son appartenance sociale et culturelle (dans son hétérogénéité plus ou moins radicale, plus ou moins comprise, plus ou moins exclue) et du point de vue de ses modalités d'existence sociale et culturelle, dans son altérité singulière.

12. E.G. Sledziewski, « Sujet et identité », *Théorie du sujet et théorie sociale, L'homme et la société*, n° 101, Paris, l'Harmattan, 1991.

13. P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 1990.

14. E.G. Sledziewski, op.cit. indique p. 44, que « *seul un concept dynamique de l'identité peut satisfaire aux exigences d'une philosophie de la production du sujet, c'est-à-dire de l'auto-construction du soi dans la relation complexe d'ouverture et d'appropriation qu'il entretient avec un monde avant tout posé comme un monde humain, peuplé d'autres sujets eux-mêmes en travail* ».

15. P. Ricoeur, op.cit., distingue la « *Mêmeté* » (*Idem*, que nous déclinons sur l'axe identitaire) et l'« *Ipséité* » (*Ipse*, qui renvoie au travail et à la mobilité du sujet dans toutes ses pratiques sociales) et montre que le concept philosophique d'identité doit englober et conjuguer ces deux dimensions.

16. C. Camilleri, « La communication dans la perspective interculturelle », *Chocs de cultures*, Paris, l'Harmattan, 1989, p. 396.

C'est à cette saisie complexe que peut tendre une pédagogie centrée sur la co-énonciation entre « *porteurs de culture* »¹⁷, saisie au cours de laquelle chacun doit construire ses propres modes d'acculturation. Nous savons quelles réserves sont formulées à l'égard de ce que recouvre cette notion¹⁸. C'est donc en fonction d'« *une volonté d'appropriation du concept* »¹⁹ que nous analyserons le phénomène d'acculturation : ces modes d'acculturation ne peuvent être apparentés à des modes d'enrichissement et d'émancipation du sujet que si la sphère relationnelle (en l'occurrence sphère d'acculturation), est « correctement » investie par les co-énonciateurs.

Sans insister ici sur les concepts psychanalytiques auxquels renvoie cet adverbe²⁰, nous évoquerons les attitudes qui font l'objet d'un travail dans les pédagogies interculturelles plus particulièrement centrées sur le travail

17. Ibid., cf. notamment p. 386.

18. G. Vigner, L'enseignement de la civilisation, *Le Français dans le monde*, n°106, juillet-août 1974, Hachette/Larousse.

G. Vigner, alors enseignant en Tunisie, indique p. 26, que dans ce contexte, « *enseigner la civilisation* » consistera à étudier « *les réalités du monde moderne* » (*dans le but*) d'étudier les rapports qui peuvent lier une société traditionnelle encore vivace à une société moderne dont les manifestations se font chaque jours plus impérieuses ».

Les paramètres historiques et politiques qui caractérisent l'enseignement de la « *civilisation française* » en Tunisie conduisent le didacticien à déplacer le problème du contact entre les jeunes Tunisiens et la culture française en un contact entre la tradition et la modernité, « *le monde arabe et le monde occidental. La référence à la France pourra donc exister, sans qu'elle soit obligatoire pour autant. Dans certains cas, elle pourra même disparaître totalement* » (ibid.).

Ici, la question de l'acculturation est déplacée, ailleurs elle sera méthodologiquement écartée : ainsi, l'un des objets de travail de J.C. Beacco (l'apprentissage de savoirs culturels) repose sur l'hypothèse selon laquelle « *la classe n'est pas un lieu de contact culturel* » (transcription d'une intervention à Paris VII, doc. de travail, oct. 89 ; cf. également « *La << civilisation >> du dictionnaire* », *Le Français dans le monde*, n° 188, oct.1984).

Pourtant, reprenant la terminologie d'A. Reboullet, A. Thévenin propose dès 1973 de parler « *d'acculturation atténuée* » pour caractériser le contact (« discontinu » et « partiel ») que l'enseignement de la culture seconde (ou « culture absente ») introduit entre deux réalités culturelles, dans le cours de langue.

(A. Thévenin, « *Sur l'enseignement des cultures étrangères* », *L'enseignement de la civilisation*, Hachette, 1973, p. 34).

19. M. Abdallah-Preteuille, *Vers une pédagogie interculturelle*, I.N.R.P. /Publications de la Sorbonne, Paris, 1986, p. 55.

20. cf. notamment les concepts de délusion, illusion et collusion, chez R.D. Laing, *Soi et les autres*, traduit de l'anglais par G. Lambrichs, 1961-1969, Gallimard, Paris, 1971.

de décodage et d'amplification de la parole de l'Autre. C'est ainsi que la décentration pourra être travaillée à l'occasion d'un travail d'écoute et de sollicitation de récits de vie, expérience au cours de laquelle l'apprenant apprendra à devenir « *l'amplificateur de la parole* »²¹ à recueillir.

La dimension éthique de ces notions sera sans cesse rappelée car cette objectivation conditionne la pertinence de nos analyses. Celles-ci seront perpétuellement resituées dans un champ « axiologique » où est discuté le paradigme théâtral développé par certains modèles interactionnistes qui déploient la métaphore des stratégies et des rôles dans un jeu de rôles élargi aux dimensions d'une « *société de spectacle* »²². Ce débat, souvent maladroitement mené, aura pour fonction de nous tenir en éveil afin de ne pas confondre « communication » et « interaction » sous peine de rater un événement majeur (aux deux sens du terme : non mineur et émancipé) : l'événement humain.

1.1.1.4. Amorce d'un dialogue : interaction et/ou communication ?

Citons deux exemples :

J.P. Bronckart, après avoir défini le lieu social comme la « *zone de coopération* » dans laquelle se déroule l'activité humaine à laquelle

21. D. Bertaux, « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », *Histoires de vie*, T. I, *Utilisation pour la formation, coordination*, G. Pineau et G. Jobert, L'Harmattan, coll. défi-information, Paris, 1989.

D. Bertaux précise ainsi la relation entre « l'informateur » et le « chercheur » :

« *En écoutant son récit (...), le chercheur tend à définir l'Autre comme informateur sur sa « culture d'origine » au point que « l'Autre devient (...) un instrument d'observation. Mais c'est un instrument intelligent, sensible ; c'est un autre moi-même se dit le chercheur (...). C'est lui, bientôt qui se voit réduire à l'état d'instrument, en l'occurrence un amplificateur de parole, un lieu où la vie collective, dans la culture de l'Autre qui s'est faite parole individuelle, devient parole publique* » (p. 33).

22. R. Galissot, « Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique : sujet, sujet collectif et théorie sociale », in *L'homme et la société*, n° 101, op.cit., p.13.

s'articule une activité langagière²³, note qu'il conviendrait de distinguer plus nettement :

« les lieux que l'on peut définir selon des critères sociologiques indépendants des discours qui s'y tiennent (/.../ qualifiés pour cette raison d'« institutions »), et ceux qui se définissent au contraire par les pratiques discursives qui y ont cours »²⁴.

Pour illustrer ces derniers, le chercheur cite le « lieu des pratiques de loisirs » et le « lieu des pratiques de contact quotidien ».

Le deuxième exemple est le suivant :

Edmond Marc et Dominique Picard, concluant un développement sur le « rapport de place » dans l'approche systémique, notent que « plus la situation est socialement structurée et formalisée » et plus le rapport de place est déterminé de l'extérieur c'est-à-dire « par les statuts et les rôles des interactants (...) ou par leur identité sociale ». Inversement, « plus la rencontre est informelle (plus elle peut induire des identités multiples chez les partenaires) » et plus le rapport de place sera déterminé par « la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre », de l'intérieur même de la relation²⁵.

Ces deux exemples appellent plusieurs remarques.

Notons d'emblée qu'il ne s'agit pour nous ni de faire de la relation interpersonnelle le cocon protégé et privilégié de l'épanouissement individuel, ni de transformer le lieu scolaire en un « cercle de poètes » décalés par rapport au fonctionnement social. Il ne s'agit pas non plus de traiter à la légère la question de l'adaptation sociale du message énoncé en langue seconde. Nous souhaitons seulement attirer l'attention sur le point

23. J.P. Bronckart, op.cit.,p. 33.

24. Ibid., p. 34, c'est nous qui soulignons.

25.E. Marc, D. Picard, *L'interaction sociale*, Paris, P.U.F., 1989, p. 46.

suivant : analyser l'échange discursif en tant que relation interpersonnelle (située dans un cadre social), conduit à souligner l'hypothèse selon laquelle la co-production du sens peut, à certaines conditions, agir sur l'identité sociale du lieu dans lequel elle se construit.

Deux orientations peuvent être empruntées.

a) Les structures comme principe de mobilité sociale

Si l'on se réfère à une théorie des jeux et à l'analyse stratégique²⁶, on met l'accent sur la marge de liberté dont jouit l'acteur dans tout contexte organisationnel. L'ordre organisationnel apparaît comme :

« un phénomène mouvant résultant de l'interaction entre la logique organisationnelle et les stratégies interpersonnelles ».

Ainsi, on pourrait dire des projets et des dispositifs pédagogiques auxquels nous nous référerons au cours de ce travail, qu'ils visent à motiver des activités langagières en ancrant celles-ci sur un socle à deux étages. D'une part, un socle « dur » ou « institué » : l'institution scolaire dans laquelle des discours sont produits et qui, pour reprendre les termes de J.P. Bronckart, peuvent être définis « *selon des critères sociologiques indépendants des discours qui s'y tiennent* »²⁷.

D'autre part, un socle « mou » ou « instituant », le projet pédagogique qui se déploie à travers différents lieux sociaux (la classe, l'école, le quartier, le pays étranger...) afin d'instaurer des échanges discursifs entre des locuteurs variés. Le dispositif pédagogique posséderait les deux caractéristiques qui en font l'une des « *zones de coopération sociale* » qui se définissent par

26. M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

27. E. Marc, D. Picard, op.cit., p. 116.

28. P. Bronckart, op.cit., p. 33.

« *les pratiques discursives qui y ont cours* »²⁸ : il est suffisamment structuré pour canaliser et agencer ces différents échanges ; il est suffisamment souple pour que ces échanges forgent le projet et lui donnent un sens.

Analysé selon un point de vue systémique, mais également, nous le verrons plus tard, selon certains des principes développés par P. Bourdieu, les processus instituants (ou processus de changement) sont, de toute façon, intégrés selon un principe implacable : le « jeu » relationnel est nécessaire aux fonctionnements organisationnels. Tout acte (relationnel ou éducatif) émancipateur prend place dans l'une de ces « brèches » tolérées par l'institution qui fait place au sens pratique et à l'inventivité des agents dans les limites que leurs confèrent « *un art social de l'improvisation* »³⁰. Comme le résume M. de Certeau³¹ citant P. Bourdieu,

« *c'est parce que les sujets ne savent pas, à proprement parler, ce qu'ils font, que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent*³².

“*Docte ignorance*”³³ donc, *habileté qui ne se connaît pas* ».

Or, l'une de nos hypothèses de fond, (nous y reviendrons dans notre introduction méthodologique) est précisément que cette « habileté » du sujet doit faire l'objet d'une appropriation réflexive par le sujet qui en est l'auteur. Cette « *réflexivité* »^{33b} est d'autant plus importante que, dans notre perspective, l'« habileté » de l'apprenant l'engage lui, autant que l'Autre : elle conditionne sa relation *avec* l'Autre.

C'est pourquoi nous avons tenté d'emprunter une orientation complémentaire.

29. Ibid.

30. P. Bourdieu avec L.J.D. Wacquant, *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, p. 26.

31. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, I. Arts de faire, 1980, Nouvelle édition, Paris, Gallimard, 1990, p. 90.

32. P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p. 175-177, cité par M. de Certeau, op. cit., p.90.

33. Ibid. , p.202.

33b. Nous empruntons cette notion à P. Bourdieu, « Réponses... », op. cit. et en expliquerons les raisons plus bas.

b) Le sujet : une question politique ?

Tenter de travailler selon une orientation complémentaire ne signifie pas que l'on déterre un « sujet monadique » envisagé dans son « extériorité » vis-à-vis du monde, même si, nous le verrons, la poétique de « *l'écriture de soi* »³⁴ et notamment celle du diariste, a longtemps reposé sur le scénario philosophique (classique) d'une subjectivité toute intérieure. Comme si, dans les sociétés occidentales, le ressaisissement (illusoirement « monologué ») de soi et la production du sens passaient nécessairement par une représentation introspective de la quête (métaphysique et/ou existentielle)³⁵. Il ne s'agit donc pas de faire l'apologie de ce soliloque illusoire, bien au contraire.

Mais il ne s'agit pas non plus de nier la fonction *potentiellement* émancipatrice d'une production dialogique du sens (et pas nécessairement dialoguée). Loin de concevoir la « subjectivité » comme synonyme d'individualité, il s'agit d'ouvrir celle-ci sur l'Autre et sur le monde dans une relation que désigne bien le préfixe « inter », à savoir une relation de modifications réciproques plutôt qu'une juxtaposition de forces ou de pouvoirs. Car être avec le monde, c'est prendre en permanence le risque d'être modifié par autrui. Il convient donc de développer des compétences, non pas pour exclure l'Autre mais pour résister à l'assujettissement qu'impliquerait pour soi, son absence du monde.

On en vient alors à ce *partage*, encore et toujours nécessaire, entre une méthodologie de la recherche tournée vers *l'élucidation du fonctionnement* social et nos balbutiements de chercheuse sollicitée par la *compréhension du changement* social. Ni dans un cas, ni dans l'autre,

34. M. Foucault, « L'écriture de soi », *Corps écrits*, Paris, P.U.F., fév. 1983.

35. C. Delhez-Sarlet, M. Catani, « Point de mire d'une réflexion sur le geste autobiographique », *Individualisme et autobiographie en Occident*, Colloque de Cerisy-La-Salle, 1979, éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1983.

il ne s'agira pour nous d'emprunter ou de forger des concepts en vue d'améliorer l'efficacité en matière d'éducation. Il s'agira plutôt de prendre acte de ce partage et d'y situer l'agora où peut être réfléchie l'action sociale dans la *diversité de ses pratiques, de ses outils et de ses valeurs*.

Tracer quelques perspectives pour une approche relationnelle de la communication interculturelle ne pourra se faire que dans ce *dialogisme* en sciences humaines et ce, afin de construire un *sujet complet* : sujet de l'interaction sociale et sujet relationnel, ou plutôt, *sujet en relations interpersonnelles agencées à des interactions sociales*.

0.1.2. La co-production des discours : un acte de « résistance » ?

L'agencement de ces deux points de vue nous conduira à formuler l'idée suivante : *les modalités d'appartenance et d'interaction sociales du sujet sont non seulement articulées à - mais également agies par - ses modalités d'existence relationnelle*.

Cette idée a comme fonction essentielle à nos yeux de proposer de penser ces « modalités » à l'intérieur des sciences du langage. Et cela, en concevant la « *réalisation d'une socialité intersubjective* » à travers la communication sociale comme « *champ dialogique* »³⁶ des sujets-locuteurs.

Les sciences du langage seront alors doublement sollicitées : en tant qu'elles formulent une théorie de l'*action* et de la *production* langagières.

36. R. Galissot, « Au-delà du sujet philosophique... » op.cit., p. 15.

0.1.2.1. Une théorie de l'extralangage

Nous convoquerons donc des analyses déjà mentionnées et verrons que « *l'activité langagière constitue le cadre qui organise et contrôle les interactions de l'organisme humain avec son milieu ; elle s'inscrit dans - et contribue en même temps à définir - des zones de coopération sociale (...) à l'intérieur desquelles des finalités sont poursuivies par les membres du groupe* »³⁷.

Cette « *mixité* » fondamentale de l'activité langagière conduit l'équipe dirigée par Bronckart à élaborer une théorie de l'espace dans lequel elle se déroule et auquel elle s'articule : *une théorie de l'extralangage*.

Signalons avant d'aller plus loin que l'activité langagière résulte d'une interaction entre quatre ensembles de paramètres qui définissent un domaine extralangagier. Ces paramètres sont le « lieu social », le « destinataire », l'« énonciateur » et le « but ».

En tant que *paramètres de l'interaction sociale*, le destinataire et l'énonciateur « *constituent avant tout des "places sociales", qui sont automatiquement pourvues dès que s'élabore une activité discursive (...). L'énonciateur (est) le résultat de l'instanciation d'une fonction sociale par un organisme quelconque (...), à l'intérieur du cadre (et des contraintes) que définissent le destinataire, le lieu social et le but poursuivi* »³⁸

Dans ce cadre, les opérations langagières sont conçues « *sous la forme d'un appareil hypothétique d'opérations articulées aux paramètres de l'extralangage et dont la trace ultime seraient les unités linguistiques observables* »³⁹ (dans le texte).

37. J.P. Bronckart, op.cit., p. 31.

38. Ibid., p. 32.

39. Ibid., p. 12.

40. Ibid, et respectivement ps. 38-43 ; 43-54 ; 54-58.

Ces opérations rendent compte du traitement des paramètres extra-langagiers (la contextualisation, la structuration et la textualisation⁴⁰) que nous venons d'évoquer « *et de l'expression du résultat de ce traitement sous formes d'unités linguistiques organisées en surface de texte* »⁴¹

Parvenus aux bilans temporaires de cette recherche, J.P. Bronckart et ses collaborateurs (D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud et A. Pasquier) insistent d'une part sur la nécessité d'interpréter plus et mieux l'ancrage socio-énonciatif des six types de textes dégagés en fonction de leur « *situation sociale de production* »⁴² et d'autre part à revenir sur la primauté accordée implicitement aux opérations d'ancrage discursif qui privilégiaient « *les paramètres relatifs à l'acte de production par rapport à ceux de l'interaction sociale et du référentiel* »⁴³

Conjointement, il devient primordial de « *considérer l'opération de choix du type discursif* » dans son rapport avec les opérations « *qui concernent la fixation des valeurs de l'interaction sociale* »⁴⁴.

Nous serons amenée à nous demander ce que recouvrent ces « valeurs » avant de constater qu'elles désignent les quatre paramètres de l'interaction sociale⁴⁵ et leurs « modalités » dont on suppose qu'elles engendrent elles aussi « *systématiquement des variations de distribution des unités linguistiques* »⁴⁶. Face à l'état rudimentaire de nos connaissances des valeurs du contexte social, observent les auteurs, il ne reste qu'à formuler des hypothèses sur celles-ci et à les tester.

41. Ibid., p. 37.

42. C'est-à-dire le lieu social, l'énonciateur, le destinataire et le but, Ibid., p. 134.

43. Ibid., p. 61. Nous rappelons que « l'acte de production » concerne le producteur, le coproducteur, l'espace et le temps de l'énonciation.

44. Ibid., p. 135, c'est nous qui soulignons.

45. cf. supra, note 42.

46. Ibid., p. 33.

C'est ainsi que l'on envisage de :

« définir de manière expérimentale des situations de production et de varier systématiquement les paramètres de la situation pour mieux observer leurs effets interactifs sur la forme textuelle »⁴⁷

0.1.2.2. Vers une typologie opératoire de textes dialogiques

Il convient, de toute évidence, de poursuivre le travail d'expérimentation et de considérer ces quatre objets sociaux (que sont le lieu, l'émetteur, le destinataire et le but) comme des observables agissant sur l'ancrage socio-énonciatif des discours.

Nous ne pourrions que tenter, préalablement, de penser *l'acte de production*⁴⁸ comme travail d'instanciation des valeurs sociales de ces objets (ou paramètres).

Nous essaierons de situer cette *instanciation* dans une tension entre deux pôles extrêmes :

- le pôle du « *pré-codage* »⁴⁹ ou de la « *communication-alignement* »⁵⁰ qui signale l'actualisation des valeurs pré-construites et « *incorporées* » par les « *agents* »⁵¹ en présence ;

- le pôle du « *néo-codage* » ou de la « *communication-négociation* »⁵⁰ qui signale la « *résistance* » aux valeurs pré-construites et tend vers la co-production de valeurs plus ajustées à (la représentation qui se construit

47. Ibid., p. 137.

48. cf., supra, note 43.

49. G. Lüdi, B. Py, *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne, 1986 (cf. également, « néo-codage »).

50. M. Abdallah-Preteuille, citée par C. Camilleri, op. cit., p. 374 (cf. également « communication-négociation »).

51. Pour reprendre la terminologie de P. Bourdieu, pour qui « *L'exposition répétée à des conditions sociales définies imprime au sein des individus un ensemble de dispositions durables et transposables qui sont l'intériorisation de la nécessité de leur environnement social, inscrivant à l'intérieur de l'organisme l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe* », op.cit., p. 21.

52. F. Jacques, op. cit.

dialogiquement de) l'« *instance relationnelle* »⁵².

C'est donc afin de mieux identifier les possibilités d'une éducation *langagière* à la communication interculturelle que nous adopterons la typologie des textes élaborée par l'équipe de J.P. Bronckart.

Rappelons que cette typologie distingue quatre types de textes : la narration (N), *le discours en situation* (DS), *le récit conversationnel* (RC) et *le discours théorique* (DT). Notre attention se portera tout particulièrement sur des « *textes intermédiaires* » évoluant entre le pôle du *récit conversationnel* et celui du *discours en situation*.

Nous ferons alors *le choix de la lettre* c'est-à-dire de textes pour la production desquels un dispositif pédagogique instituant une relation intersubjective et interculturelle pourra être mis en œuvre. Ce dispositif devra permettre d'*agencer une activité sociale* : l'apprentissage de la relation avec l'autre, et *une activité langagière* : la co-production de « textes » dialogiques.

La dimension communicative de la correspondance constituera l'axe autour duquel s'agenceront ces activités. Cette dimension s'inscrit dans une histoire sociale qu'il ne s'agit en aucun cas d'évacuer. Elle est traversée par des préoccupations éthiques⁵³, métaphysiques⁵⁴, esthétiques⁵⁵ et par de multiples usages⁵⁶ qui en font une pratique à la fois extrêmement codifiée et fondamentalement ouverte. Bref, c'est parce qu'elle véhicule une

53. M. Foucault, op.cit.

54. cf. par exemple, Pétrarque, *L'Ascension du Mont Ventoux*, traduit du latin par Denis Montebello, Extrait de *Familiarum Rerum Libri IV*, I, Séquences, Paris, 1990.

55. V. Kaufman, *L'équivoque épistolaire*, Paris, Minuit, 1990.

56. Qui firent l'objet des travaux menés lors des deux colloques tenus à Nantes :

- Les correspondances, problématique et économie d'un « genre littéraire » , oct.1982 ;

- Des mots et des images pour correspondre, problématique et économie d'un « genre littéraire » , sept. 1984.

57. C'est ce qui conduit G. Gusdorf à penser que « *l'anthropologie de la lettre constituerait l'un des chapitres d'une anthropologie du dialogue, l'une des perspectives de l'existence en communication* », *Lignes de vie I, Les écritures du moi*, Paris, O. Jacob, 1991, p. 155.

éthique relationnelle⁵⁷ de la communication que la correspondance nous paraît profondément adaptée à un projet éducatif tourné vers l'exploration des variations (langagières) et des *usages* (sociaux) mis en œuvre par des *porteurs de culture* engagés dans un projet de communication.

0.1.3. Aspects d'une compétence de communication interculturelle

0.1.3.1. La dimension intersubjective

La problématique que pose l'ensemble des sciences sociales d'un agencement du domaine subjectif et du domaine collectif est référée, dans notre approche de la communication interculturelle, aux possibilités et aux modalités d'agencement *entre les sujets*. Parmi l'ensemble des activités humaines, l'activité langagière nous apparaît comme le mode privilégié de ces tentatives d'agencement.

Dans une perspective émancipatrice (complémentaire, en matière d'éducation - ou de thérapie⁵⁸ - d'une analyse des interactions), cette activité peut être envisagée comme relevant de deux types d'apprentissages : des apprentissages intersubjectifs et des apprentissages interculturels.

Lorsqu'une éducation à l'altérité et une éducation à l'altérité culturelle, sont conjuguées avec l'apprentissage des langues (maternelles et étrangères), cela ouvre sur l'acquisition d'un certain nombre de compétences :

- Du côté des apprentissages intersubjectifs, on distinguera l'aspect relationnel autour du concept central de réciprocité et l'aspect dialogique

58. G. Bateson, « Communication », *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981, p.134-135, est l'un de ceux qui établit le plus clairement que « *L'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer : les codes et les langages ne sont pas des systèmes statiques que l'on apprend une fois pour toutes* ».

autour du concept central de co-énonciation.

- Du côté des apprentissages interculturels, on distinguera :

* l'aspect relationnel, reposant sur des attitudes d'implication 59, de décentration 60 et d'objectivation 61.

* l'aspect dialogique reposera sur la prise en compte du caractère exolingue de la communication interculturelle. Seront donc sollicitées, et partiellement interrogées, les recherches menées sur les stratégies d'intercompréhension et d'interaction langagières en « milieu social » 62. Seront également sollicitées les propositions didactiques visant à faire acquérir dans le cadre des apprentissages institutionnels et dès le niveau II, les outils d'une compétence dialogique 63.

0.1.3.2. Des discours porteurs d'usages sociaux

Il conviendra, alors d'envisager les objets discursifs à produire dans le

59. Pour G. , *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 37, « *l'apprentissage culturel mené à l'école, doit être complété, sur le terrain* » à travers une relation impliquante entre l'individu et les pratiques étrangères faite de quoi, « *le regard qui reste systématiquement extérieur à la culture étrangère est brouillé par les références de la culture maternelle* ».

60. Pour C. Camilleri, op. cit., p. 393, l'apprentissage de la décentration constitue « *le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel* » ;

Un premier palier difficile à atteindre comme le fait observer M. Abdallah-Preteuille, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986, p. 82 : « *Comment rendre opérationnelle une éducation à la décentration (...) ? Le système éducatif dans son ensemble se trouve interpellé et non pas seulement le professeur de langue étrangère* ».

61. L. Porcher, « Remises en question », *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986, illustre ainsi les procédures d'objectivation : « *Pour arriver à construire la loi de la chute des corps, il ne suffisait pas d'avoir l'expérience de la chute (...). Il en va ainsi pour la construction des lois d'un fonctionnement social : il ne sert à rien d'être immergé dans celui-ci ; (...) il faut au contraire pouvoir s'en extraire de manière explicite, se mettre à distance, << objectiver >> le processus afin de le rendre visible et maîtrisable* ».

62. cf. supra note 9, M.T. Vasseur, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social »,

63. D. Coste, « Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2 », *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, 1973.

cadre d'une pédagogie interculturelle.

Parmi l'ensemble infini des textes disponibles, certains nous paraissent plus pertinents que d'autres, et cela d'un double point de vue :

- du point de vue relationnel : parce qu'un travail de décentration, d'écoute et de réciprocité y est mis en œuvre ;

- du point de vue dialogique, parce que la co-production de ces discours permet de se dégager des *situations immédiates* et de faire de la langue, « pour qui l'emploie, un instrument de *reprise* (reformulations, hypothèses sur ce qui a été lu ou entendu) *et de relation* (au double sens de « mise en rapport » et de « récit ») »⁶⁴.

Il conviendra donc d'éviter de reproduire le monde du *hic et nunc* qui a longtemps caractérisé certains dialogues utilisés en classe et de travailler à l'appropriation d'outils conduisant les co-locuteurs à établir ce *je parle / nous disons* qui caractérise, selon F. Jacques, l'existence en communication⁶⁵.

Parmi les textes qui, dans leur version écrite, peuvent être regroupés sous le vocable des « écritures de soi », nous distinguerons la lettre à travers des pratiques scripturaires et audio-visuelles.

Soulignons que notre approche de la production discursive est guidée par le souci des *usages* sociaux auxquels renvoient certains types de textes. C'est un souci d'objectivation de ces usages qui nous conduira à rechercher les sources humanistes des écritures de soi et les caractéristiques de la lettre.

Notre lecture soulignera que ces pratiques scripturaires sont le lieu où

64. Ibid., p. 148.

65. Signalons que parmi ces outils, une part sera notamment accordée aux phénomènes de modalisation, la distance qu'est en droit d'établir le locuteur par rapport à son énoncé et au co-locuteur est un phénomène qui retiendra tout particulièrement notre attention dans des situations où l'activité dialogique ne suppose pas obligatoirement le face-à-face de la communication simultanée. La co-existence dialogique n'impose pas nécessairement, à nos yeux, la co-présence physique des interlocuteurs.

s'exerce une réflexion sur la communication, sur la relation aux autres et à... « *soi-même comme un autre* »⁶⁶. Cette réflexion peut être mise en œuvre dans des pratiques éducatives de communication épistolaire⁶⁷ : elle signale la possibilité d'activer un savoir-faire communicatif, partagé et/ou construit par les correspondants et qui imprègnera la trame *isotopique* de leurs lettres⁶⁸. La correspondance, forte des savoir-faire co-produits par ses usagers⁶⁹, à la fois codifie la relation dialogique et lui permet toutes les variations : variations de contenus bien sûr, variations dans les modes d'appropriation culturelles, diversité des supports. Tout se passe comme si la structure communicative de la lettre était suffisamment puissante pour que la mise en texte épistolaire puisse être assumée par d'autres moyens que les moyens scripturaires (le deuxième colloque nantais tenu sur la correspondance a, par exemple, mis l'accent sur le recours au dessin dans certaines correspondances de peintres ; sans parler des praticiens du *Mail Art* qui correspondent avec des supports aussi originaux que variés).

D'autres usages peuvent donc être inventés une fois que ce schéma épistolaire est (ré)-activé, réfléchi et partagé : à côté des usages dyadiques, des usages de collectifs à collectifs ; à côté des usages scripturaires, des usages audiovisuels⁷⁰.

66. Pour reprendre le très beau titre de P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

67. Comme nous avons tenté de la faire en proposant la rédaction de correspondances à des étudiants du Celsa, cf. Annexes A, *Correspondances*, Manuscrit établi par des étudiants du Celsa, Paris, 1991.

68. A.J. Greimas, *La Lettre, approches sémiotiques*, Préface, Actes du VI^e colloque interdisciplinaire, en collaboration avec l'Association Suisse de Sémiotique, Editions universitaires, Fribourg, 1988 :

« Réduisant l'intersubjectivité première, statut de simple « forme » littéraire, une nouvelle intersubjectivité (...) s'instaure ainsi comme une instance de l'énonciation. Une isotopie plus « profonde » fera fonction dès lors de signifié, lisible grâce au signifiant littéraire doté d'une forme particulière, d'une configuration discursive dite « échange de lettre ».

69. M. Rebérioux, « Converser par écrit », *Le Monde* du 16 août 1991, raconte « les deux manières de penser le rapport à l'écrit « épistolaire » : la désinvolture, « caractéristique de ceux qui l'ont reçu en héritage », l'espoir de l'émancipation chez ceux qui, péniblement, par la copie et par l'école, en ont conquis la maîtrise ».

70. cf. en Annexes A, D 1 et D2, quelques éléments sur les processus de production : de correspondances par lettres (A) et par lettres vidéo (D1 : une première lettre vidéo ; D2 : une lettre vidéo réponse).

- Notre seconde préoccupation en matière de production langagière découle de ce premier point.

En s'appuyant sur une réactivation des usages sociaux :

« ou, si l'on préfère, (de) cette capacité à écrire qui ne se réduit ni au degré d'alphabétisation ni aux différenciations socio-professionnelles liées au métier ou à la fortune »⁷¹,

on aborde la production épistolaire à la fois en termes de variations et en termes de reproduction : tout producteur de lettres explorera ses modes d'appropriation d'un héritage épistolaire afin de faire évoluer son idiolecte épistolaire...

A condition toutefois de faire jouer ces variations dans le cadre d'un *dispositif de production langagière socialement motivé*. Faute de quoi, l'appropriation des pratiques épistolaires ne pourra procéder d'une logique de l'usage⁷², c'est-à-dire d'une logique de l'invention, d'une « liberté buissonnière des pratiques » ou d'un « bricolage »⁷³ ; elle ne pourra que procéder d'une logique de la simulation des pratiques sociales.

0.1.3.4. Vers une motivation sociale des dispositifs de production langagière : quelques mots sur l'institutionnalisation des pratiques innovantes

La pertinence éducative d'un dispositif pédagogique de production

71. M. Rebérioux, op. cit.

72. J. Perriault, *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*, Flammarion, 1989.

73. M. de Certeau cité par L. Giard, op. cit., p. XIV et X ;

D. Bertrand, *Actes de l'université d'été Réseau de Correspondance par Lettres vidéo*, Le Mans, 8-13 juillet 1991, à paraître au CIEP.

langagière peut provenir de sa capacité à apporter des réponses à diverses demandes sociales en éducation. Ces demandes sont réfléchies par l'institution éducative et, de façon plus diffuse, par les élèves eux-mêmes, en fonction desquels « *le service public de l'éducation est conçu et organisé* »⁷⁴.

Pour apprécier la diversité des valeurs attribuées à ces dispositifs, il convient donc de se référer aux injonctions éducatives des pays où ils sont mis en œuvre. Ainsi, pour ce qui est de la France, on sait que les établissements scolaires ont officiellement pour mission depuis 1989 d'élaborer un *Projet d'Etablissement* qui « *définit des modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux* »⁷⁵, lesquels programmes prévoient que ces mêmes établissements :

« *dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international* »⁷⁶.

Parler en termes de dispositifs pédagogiques de production langagière nous permet donc de situer l'horizon des applications pédagogiques dans le paysage des pédagogies de projet, c'est-à-dire dans un cadre qui, en France, est en voie de légitimation depuis le début des années 1980 (qui virent la multiplication des projets Z.E.P, des P.A.E et des P.A.C.T.E.S).

C'est dans le cadre d'une « *politique du projet* » qui « *les contraint à perdre ce caractère ponctuel et les intègre dans une réflexion globale et collective* »⁷⁷ que ces pédagogies peuvent désormais se déployer.

Ainsi la dimension innovante du projet peut s'intégrer à un cadre institutionnel et ne plus être en rupture avec les procédures d'évaluation de cette institution. On peut, du coup, tenter de mettre en œuvre des

74. « Loi d'orientation sur l'éducation », cité dans *Le projet d'école*, Hachette Ecoles, 1991, p. 206.

75. Ibid, p. 210.

76. Ibid, p. 206

77. J. Férole, J. Rioult, D. Roure, *ibid.*, Postface, p. 238

procédures d'évaluation formatrice⁷⁸. Cet aspect des choses est important car il signifie que plus de trente ans après l'émergence des problématiques de l'« animation » scolaire,

« l'institution scolaire a été influencée dans son ensemble (...) par les interpellations et les assauts contestataires de la non directivité et de la dynamique groupale »⁷⁹.

Aujourd'hui, cette loi sur les projets d'établissement marque une tentative pour institutionnaliser un ensemble de propositions qui, sous la plume de C. Rogers valorisaient précisément *« la dimension instituante, par rapport à (la dimension) instituée de tout lieu de formation »⁸⁰.*

On peut donc situer la réflexion dans une dimension plus large:

« L'Education reçoit pour mission "ultime", et transcendant en quelques sortes sa fonction d'intégration sociale, l'affranchissement de ces êtres humains, leur promotion en "consciencés" susceptibles d'autonomie, en « vivants » capables de s'accomplir et de contribuer à l'accomplissement des autres »⁸¹.

Partager cette analyse conduit à concevoir la gestion, par l'institution éducative, de ces trois niveaux que distingue l'analyse institutionnelle :

- L'institué ou l'ordre établi qui se traduisent par les règlements, les différentes conventions ou lois régissant le fonctionnement.

- L'instituant qui représente (...) des désirs (...) et constitue la demande de nouvelles normes et d'une transformation.

- L'institutionnalisation qui serait la reconnaissance ou la prise en

78. G. Nunziati, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 292-293, mars-avril 1991.

79. Ch. Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, Lyon, 1982, p. 35.

80. Ibid.

81. D. Hameline, *Le domestique et l'affranchi*. (Essai sur la tutelle scolaire), Paris, Editions Ouvrières, 1977, p. 32, cité par Delorme, op. cit. p. 113.

*compte progressive de nouvelles normes*⁸².

On est alors en mesure de conclure provisoirement sur la *notion* de « dispositif pédagogique de production langagière » en soulignant qu'elle a essentiellement pour fonction de situer le « lieu social », le « but » et les protagonistes d'une pédagogie de projet dans un espace *instituant*.

Cette notion est un outil qui réfère à des pratiques d'enseignement et de « recherche-action » qui tentent d'introduire des changements au sein des institutions éducatives.

Une approche relationnelle de la communication interculturelle renvoie à des modalités pédagogiques instituant les intégrées ou non au cadre institutionnalisé des activités de classe.

En résumé, nous pourrions indiquer que la notion de « dispositif » appelle deux axes de recherche.

Le premier ouvre sur la production langagière dans une éducation à la communication interculturelle. Le second, que nous ne ferons qu'effleurer, devrait envisager les aspects organisationnels d'un tel dispositif en matière d'enseignement, de formation et de recherche formatrice.

Pour dégager l'axe de la production langagière dans la communication interculturelle, nous avons dû tenter d'élaborer une base conceptuelle permettant de concevoir cette production langagière *comme actualisation d'une socialité dialogique* des sujets.

Les dimensions relationnelles et dialogiques nous ont permis de

82. R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, cité par Delorme, op.cit., note 53, p. 100.

penser la co-production des discours selon des modalités *exolingues* et *interculturelles*. Ceci à travers l'agencement entre des processus *d'apprentissages et des pratiques langagières* convergent vers la *réalisation d'un objet verbal et relationnel*.

Ce travail, lacunaire à bien des égards, pose sans y répondre la question des processus d'institutionnalisation d'un dispositif instituant. Il conviendrait d'analyser les conséquences de cette institutionnalisation pour l'institution (quels changements ? quelles innovations ? quelles rénovations ?) et pour le dispositif lui-même (transformations ? évolutions et adaptations ?). L'évaluation des effets de l'institutionnalisation sur l'innovation elle-même permettrait d'amorcer une réflexion autour de cet éternel paradoxe : pour que l'innovation ait lieu dans un certain confort (et pas seulement grâce aux énergies bénévoles ou militantes), il faut que l'institution la reconnaisse ; cependant, cette reconnaissance peut signifier le nivellement des énergies innovantes et institutantes.

0.2. A LA RECHERCHE D'UNE METHODOLOGIE

0.2.1. Objet et problématique de notre recherche

La difficulté d'évaluer où s'arrête l'espace théorique dans lequel nous situons cette recherche tient en grande partie à la complexité de l'articulation entre une « théorie du sujet » et une « théorie sociale » en sciences sociales. Articulation complexe en ce qui concerne l'analyse et la compréhension des phénomènes sociaux au sens large du terme, articulation non moins complexe si l'on se penche sur ce micro-environnement qu'est la classe dans l'institution scolaire. C'est pourtant autour de cette complexité que nous tenterons de poser les questions qui nous préoccupent et qui ont quelque chose à voir avec « *une conception*

du sujet comme relationnel »⁸³.

Sujet saisi au cours de son apprentissage d'une compétence de communication interculturelle, sujet convié à mener une partie de cet apprentissage par la construction de ce dispositif de communication interculturelle que nous avons pu expérimenter pendant quatre ans : la correspondance par lettres et par lettres vidéo.

S'il n'y avait qu'une raison pour penser ce dispositif dans ses rapports avec la didactique des langues et des cultures, peut-être serait-ce la suivante. Il propose à l'apprenant et à l'enseignant deux modalités de travail : le travail sur un objet à réaliser : la lettre vidéo (réalisation pour laquelle des compétences sont à transmettre et à acquérir au nombre desquelles la construction d'une « relation à l'Autre », destinataire de la correspondance) et le travail sur les compétences visées : compétences pour communiquer avec l'Autre culturel/ compétences pour échanger (construire, encoder, transmettre/ recevoir,décoder, interpréter) des savoirs culturels avec l'autre.

Notre hypothèse est qu'une relation existe entre ces deux modalités de travail. Celles-ci pourraient alors être conçues comme les sentiers convergent plus ou moins directement vers l'horizon d'une compétence de communication interculturelle de l'apprenant.

La compréhension en théorie du rapport dialectique à instaurer entre ces deux pôles fut une étape majeure dans l'élaboration de notre problématique de recherche. Notre question de fond s'est longtemps formulée de la manière suivante : comment et en quoi la mise en œuvre d'un dispositif d'interaction par les partenaires de l'acte pédagogique eux-mêmes peut-elle contribuer à construire la compétence de communication interculturelle des apprenants ?

C'est cette question posée dans un premier temps sur les différents

83. R. Galissot, « Au-delà du sujet... », op.cit., p.6

terrains des pratiques pédagogiques, des pratiques de formation et de leurs théorisations respectives qui nous a conduit à démasquer et à construire progressivement notre objet de recherche.

Cet objet tient en un mot : *la relation de l'apprenant à son apprentissage médiatisée par la relation à l'Autre culturel*.

L'élaboration de nos hypothèses de recherche et de nos hypothèses de travail sera donc sous-tendue par la problématique suivante : comment penser un dispositif pédagogique favorisant *la construction de cette relation complexe* : de l'apprenant à son apprentissage d'une relation de communication interculturelle ?

0.2.2. Hypothèses de recherche et hypothèses de travail

Un ensemble de questions articulées dans l'espace théorique de la DLC et des sciences humaines oriente l'élaboration de ces hypothèses par rapport aux problèmes soulevés par notre problématique. Trois hypothèses structurent une première étape de la recherche.

0.2.I.1. L'hypothèse du sujet

L'apprenant pourra être défini comme *sujet* de son apprentissage, premièrement si l'on pense le *sujet comme relationnel* et, deuxièmement, si la construction d'une *relation* à l'apprentissage traverse en permanence la construction de « soi » comme sujet en relation. Une « réflexivité »⁸⁴ exercée sur les pratiques relationnelles devra, dans notre perspective, être partie prenante des apprentissages sociaux et plus exactement des

84. Nous empruntons le concept de réflexivité à P. Bourdieu, cf. infra, chapitre 1, 1.1.1.2. « Réflexivité et confrontation dialogique du sujet relationnel », P. Bourdieu avec L.J.D. Wacquant, *Réponses, pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.

apprentissages d'une *socialité intersubjective dans le champ dialogique*⁸⁵.

Les trois hypothèses de travail qui peuvent être déclinées sous cette première hypothèse de recherche nous permettent, en outre, de construire le cadre de référence dans lequel nous problématisons notre objet.

a) Il conviendra de penser le « sujet apprenant » dans le cadre d'une *théorie du sujet articulée à une théorie sociale*.

b) Les questions liées à *l'interactionisme social* permettent de conceptualiser en partie la notion de *relation sociale*.

c) Dans le champ des sciences du langage et de la DLC, la relation du sujet à son apprentissage peut être actualisée dans une *pédagogie globalisante* articulée à une pédagogie de projet.

0.2.1.2. L'hypothèse de la relation

Relation à l'apprentissage et *relation à l'Autre* peuvent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage.

a) Les processus visant à la construction d'une *relation intersubjective* peuvent trouver un support dans l'espace *dialogique de la correspondance*.

b) L'espace textuel de la correspondance, analysé en termes de *projet éducatif*, favorise l'acquisition de certaines compétences communicatives.

85. Pour reprendre l'appareil conceptuel développé par R. Galissot, « Au-delà ... », op. cit.

0.2.1.3. L'hypothèse de l'objet (à produire)

Pour que la relation à l'apprentissage débouche sur la construction d'un espace de co-production de significations, il convient de penser les acteurs de l'interlocution, « soi » et autrui, en termes d'*altérités culturelles*.

D'où une troisième série d'hypothèses de travail .

a) La composante interculturelle des processus d'acquisition d'une compétence de communication pourrait être pensée en termes de *système culturel intermédiaire de l'apprenant*.

b) Un *objet à produire* peut constituer le support de l' acquisition d'une compétence de communication interculturelle : il fait alors également l'objet d'un *apprentissage*.

Il s'agit dès lors de penser la dynamique entre ces deux caractéristiques de l'*objet à produire* : il médiatise des apprentissages communicatifs et il acquiert le statut d'un objet autonome, d'une forme ouverte, d'un produit dont les contours sont à inventer par les producteurs eux-mêmes. On est alors conduit à poser des questions telles que celles-ci :

En quoi une démarche d'apprentissage peut-elle être compatible avec les démarches de production et de création de cet objet ?

En quoi des processus de création sont-ils cohérents avec des processus d'apprentissage ?

En quoi des stratégies d'apprentissage peuvent-elles être médiatisées (« conscientisées », guidées, canalisées, cristallisées) par les processus de production de l'objet (et vice versa...) ?

La troisième étape de notre recherche sera sous-tendue par ces questions : à travers l'observation d'un processus de réalisation de lettres vidéo, nous aborderons la question de la relation à l'apprentissage tout en essayant de formuler de façon cohérente certaines composantes d'un

dispositif pédagogique préoccupé à la fois par des objectifs d'apprentissage et par les processus de réalisation de ces « formes ouvertes » que sont les lettres et les lettres vidéo.

Le questionnement de la relation à l'apprentissage posé dans ses trois composantes : conscientisation des apprentissages, construction d'une relation à l'autre médiatisées par le support textuel de la correspondance, prise en compte des altérités culturelles (proches et lointaines), ce questionnement ne saurait être complet s'il ne portait également sur le type de médiation opérée par l'enseignant.

0.2.1.4. Hypothèse transversale : la relation à l'enseignement/apprentissage

La question qui traversera l'ensemble de notre propos est la suivante : il y a un rapport entre la relation de l'apprenant à son apprentissage et la relation de l'enseignant à son enseignement ; ce rapport est balisé par le manuel de langue dans une pédagogie qui s'appuie essentiellement sur celui-ci ; *ce rapport est en construction* au sein même du projet dans une pédagogie qui se construit autour de la réalisation d'une correspondance par lettres vidéo, parce que enseignant et apprenant y sont en recherche...

a) La relation de l'enseignant à son enseignement gagne particulièrement à être objectivée lorsque l'on aborde une *pédagogie de projet*.

b) Des processus de déconstruction/reconstruction des représentations de l'enseignant à l'égard du projet à mener peuvent s'articuler à des processus d'autoformation, de théorisation des pratiques et de formation mutuelle.

Ce premier palier de dialogue et d'objectivation des pratiques devrait pouvoir s'instaurer entre les deux enseignants des groupes en vidéo

correspondance : ce partenariat serait une composante nécessaire à la réussite même du projet.

0.2.3. Construire son espace méthodologique

Ce corps d'hypothèses, nous le formulons dans le champ des sciences humaines et de la didactique des langues et des cultures (DLC) pour plusieurs raisons.

Tout d'abord parce qu'elles représentent une dynamique de recherche qui est à la fois concernée par les sciences sociales dans leur ensemble et qui concerne celles-ci à différents niveaux.

Elle sont concernées par les sciences sociales dans la mesure où, pour ces dernières :

« L'idée, du moins le projet de sujet ne renvoie (...) pas à l'individu, mais à des femmes et des hommes réellement existants qui peuvent être appréhendés à la fois dans la négativité de la reproduction des conduites acquises et socialement constitués (le sujet en négatif), et dans la possibilité du désir d'exister »⁸⁶.

Inversement, les sciences sociales sont concernées par le projet d'une didactique qui pense les processus d'apprentissages (langagiers et culturels) dans leurs relations avec les processus de socialisation et d'acculturation du sujet.

La seconde raison qui nous conduit à installer notre questionnement dans cet espace théorique provient du fait que les pratiques pédagogiques menées autour de la correspondance par lettres vidéo sont concernées depuis le début par cette articulation sur laquelle la DLC propose de

86. R. Galissot, op.cit., p.14

réfléchir, à savoir, *l'articulation d'une compétence de communication et d'une compétence culturelle.*

Cette articulation dépasse à nos yeux la seule question de l'acquisition/globalisation de types de compétences et recoupe une véritable interrogation « *sur ce qui est culturel en nous, ce point de passage du collectif au subjectif* »⁸⁷.

Si la démarcation entre « communication » et « culture » tend à s'effacer, elle se déplace, nous semble-t-il, entre apprentissages culturels (de la culture maternelle et de la culture étrangère) et pédagogies interculturelles (éducation de la relation à l'Autre culturel).

C'est pourquoi nous tenterons de reposer le problème dans le cadre d'un enseignement/apprentissage de la communication interculturelle. L'ébauche de ce cadre nous conduira à confronter deux conceptions de la communication sociale : une conception dans laquelle, pour schématiser, les interlocuteurs adaptent leurs messages, leurs rôles et leurs statuts à un espace social déterminé, et une conception centrée sur la variabilité à introduire vis-à-vis de cet espace dans une relation interculturelle définie comme processus dialogique de socialisation.

0.2.3.1. Construire sa position d'apprenti-chercheur dans l'environnement sociétal de la recherche

Dans un espace de travail ouvert depuis le début des années 1980, les pédagogies de projet inscrites dans des dynamiques interculturelles formulent des propositions méthodologiques. Les projets qui se fabriquent dans le réel de ces pédagogies intéressent une didactique attentive aux demandes sociales en éducation.

87. Ibid., p. 15

Les processus qui nous ont permis de mûrir ce travail peuvent dès lors être résumés (et reconstruits) de la façon suivante.

L'environnement sociétal de la recherche⁸⁸

a) le champ de la demande sociale

Ce champ est défini comme le « *système socio-culturel (d'une société)* »⁸⁹ qui permet et/ou légitime l'activité du chercheur.

Quatre types d'influences peuvent être exercées sur ce dernier : l'influence de *la division socio-technique du travail* qui distingue le *théoricien du chercheur sur le terrain, alors que leurs démarches sont inséparables méthodologiquement ; la commande sociale ; la cooptation, et la société de discours*⁹⁰, c'est-à-dire

« *l'ensemble des chercheurs, les théories et les expériences, les rituels et les normes, les institutions académiques et scientifiques, (qui) exerce un contrôle direct sur toute recherche /mais qui, inversement, constitue/ la consécration, institutionnalisée socialement, d'une certaine autonomie de la recherche, le lieu critique de contrôle mutuel, d'élaboration intersubjective, qui garantit l'objectivité scientifique* ».

Ainsi, notre production porte-t-elle « *la marque de la demande sociale à laquelle elle répond* »⁹¹, demande émanant implicitement de deux pôles : le pôle didactique et le pôle des pratiques pédagogiques élaborées dans le cadre du Réseau Vidéo Correspondance.

88. Nous utiliserons les outils proposés par P. de Bruyne, J. Herman, M. de Schouteete, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Puf, le sociologue, Paris, 1974.

89 Ibid.,p.30

90. Pour reprendre le terme de P. Bourdieu, J.C. Chamboredon, J.C. Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton -Bordas, 1968, pp.117-127.

91. « Dynamiques... », op.cit., p.31

Cette demande, progressivement identifiée, nous a conduite à une première étape de didactisation au cours de laquelle nous confrontions à la didactique les outils pratiques et conceptuels forgés à partir de nos représentations et de nos pratiques pédagogiques. Cette confrontation, menée au cours de différents processus ponctuels et fragmentaires de théorisation, ne procédait pas encore de la construction d'un « langage » propre.

La distinction n'était pas encore nette entre l'objet réel, qui s'incarnait dans des pratiques pédagogiques, et l'objet de recherche qui tire « sa garantie de validité d'une opération "référentielle" constamment réaffirmée de son langage à l'objet réel qu'il vise »⁹².

b) le champ axiologique

Rappelons tout d'abord que ce champ est celui « *des valeurs sociales et individuelles qui conditionnent la recherche scientifique* »⁹³. Ces valeurs, explicitées, peuvent être opératoires. C'est à cette explicitation que nous avons tenté de procéder à travers une réflexion sur le sujet, la relation interculturelle et « le choix de la lettre ». C'est parce que notre outillage conceptuel renvoie simultanément à une éthique interculturelle et à une philosophie du langage que nous avons dû faire aussi souvent le détour par une objectivation de nos outils.

c) le champ doxologique

C'est : « *le champ du savoir non systématisé, du langage et des évidences de la pratique quotidienne, d'où la pratique scientifique doit précisément s'efforcer d'arracher ses problématiques spécifiques* »⁹⁴.

92. Ibid., p. 49

93. Ibid., p. 31

94. Ibid., p.32

Ce champ est d'autant plus troublant que s'y forment les « *significations des choses sociales* », significations construites dans la « *pratique symbolique des acteurs sociaux eux-mêmes* »⁹⁵. Il est donc d'autant plus complexe de formuler les termes de la rupture épistémologique que l'on opère, que l'on situe ses pratiques pédagogiques et ses pratiques de recherche à l'intérieur d'un même ensemble de pratiques sociales. La vigilance à exercer, entre autres au niveau du traitement des « données », devient une *praxéologie* dès lors que

« *l'on tente de penser sa propre démarche comme partie intégrante des observations pour mieux en contrôler l'apparition* »⁹⁶.

Nous aborderons ce point dans un troisième champ :

c) le champ épistémique

« *champ de la connaissance scientifique parvenue à un degré d'objectivité reconnu /.../, la région épistémique la plus proche d'une recherche spécifique est évidemment celle de la discipline du chercheur où il procède à des choix théoriques, épistémologiques, techniques, etc., au sein même de ce que la tradition de cette discipline lui offre* »⁹⁷.

La formation que nous avons reçue en didactique du français langue maternelle et en didactique du français langue étrangère dans le champ des sciences du langage et de la linguistique appliquée à l'enseignement du français nous permet aujourd'hui de mieux situer cette *région épistémique* à l'intérieur du champ des sciences sociales. Cela nous permet plus particulièrement de construire notre pratique méthodologique dans une tension permanente entre :

95. Ibid., p. 192

96. Ibid., p. 193

97. Ibid.

- le *réel* des sciences sociales, c'est-à-dire un réel construit par des outils méthodologiques en sciences sociales,

- et le *réel* des pratiques de recherche formatrice, c'est-à-dire un réel construit pour impulser des processus de productions mutuelles de savoirs et de savoir faire éducatifs.

Cette *tension* provient précisément de la nécessité de faire évoluer sans cesse les termes mêmes d'une rupture épistémologique, laquelle n'est pertinente et productive que si l'on s'attache à nourrir et à complexifier

« le dialogue, (...) (qui) devrait s'instaurer à partir de deux types de langage différents ayant chacun leur spécificité, sans devenir un simple jeu de miroirs »⁹⁸.

0.2.3.2. Genèse d'une rupture épistémologique

a) Objet réel, objet perçu, objet construit

Questionner sa démarche contribue, ô ! combien, à construire son objet de recherche. Questionnement sans fin donc, que la trace ci-dessous partiellement reproduite permet d'évoquer. Notre sujet de thèse fut successivement formulé ainsi :

- « Les dispositifs de communication adaptés aux apprentissages interculturels » (1989) ;

- « La correspondance par lettres vidéo : analyse d'un dispositif favorisant l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication intersubjective et interculturelle » (avril 92).

98. Ibid., p. 33, c'est nous qui soulignons

- « Quelles contributions un dispositif d'interaction sociale peut-il apporter à l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication interculturelle ? » (mai 92).

- « Construire la relation à l'apprentissage dans un dispositif de communication interculturelle » (août 92).

- « Construire la relation interculturelle » (août 92).

- « Vers une approche relationnelle de la communication interculturelle » (sept.92).

Ces quelques reformulations nous rappellent clairement que notre processus de recherche ne parvient véritablement à maturation que lorsque nous parvenons à identifier le « bon » espace théorique, c'est-à-dire à intégrer à notre recherche une théorie « *conçue en fonction de la recherche, vers l'expérience du réel* »⁹⁹.

A ceci près que nous ne sommes pas retournée dans le réel des pratiques pédagogiques : les pratiques sur lesquelles nous avons réfléchi dans le cadre de cette thèse avaient déjà été menées lorsque nous nous sommes véritablement attelée à la tâche ! Et c'est sans aucun doute dans cette *distance* que nous avons pu commencer à déconstruire progressivement les présupposés forgés sur le versant de l'action, (l'action renvoyant elle-même à une oscillation entre les pratiques et la théorisation des pratiques).

Peut-être convient-il alors de mieux distinguer deux niveaux dans notre processus d'expérimentation. Si l'on considère que :

« *toute expérimentation au sens de confrontation avec le réel est une question posée à l'objet réel sur lequel porte l'investigation en fonction de la théorie que l'on construit pour l'appréhender* »^{99b}.

99. Ibid., p. 96

99b. Ibid.

nous serions tentée de distinguer

1) Un questionnement lié aux apprentissages langagiers que nous tentons de dégager à travers une pédagogie globalisante centrée sur l'apprentissage de la *cohérence textuelle* dans le cadre d'une *typologie des discours*¹⁰⁰.

2) Un questionnement portant sur les dynamiques d'acculturation mises en œuvre au cours de l'acquisition d'un « *système culturel intermédiaire de l'apprenant* »¹⁰¹.

Notre hypothèse forgée dans l'action (au double sens que nous avons donné à ce terme) est que ces deux niveaux sont en relation. L'enjeu de la recherche n'est pas pour nous d'apporter la preuve « scientifique » que cette relation existe mais de dégager les questions que recouvre cette hypothèse afin d'en apprécier la pertinence en didactique.

Nous pourrions formuler certaines de ces questions de la façon suivante :

- Comment l'apprenant, sujet relationnel, peut-il construire une relation à son apprentissage de la communication interculturelle ?
- Comment cette relation peut-elle être médiée ?
- Cette médiation peut-elle s'effectuer dans une pédagogie globalisante qui favorise la conscientisation des apprentissages en s'appuyant sur un dispositif de production d'«objets» ?
- Quel sens peuvent avoir ces « objets » pour l'apprenant ?

100. M. Molinié, « Le récit écrit à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence », maîtrise en didactique du français langue maternelle, dirigée par J. Filliolet, Paris X Nanterre, 1986

101. M. Molinié, « La culture de l'apprenant » DEA en didactique des langues et des cultures, dirigée par R. Galisson, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 1988.

- L'appropriation de savoirs et de savoir-faire linguistiques et culturels peut-elle être favorisée par la transmission de connaissances pour « quelqu'un d'autre » ?

- Comment la perception de ce « quelqu'un d'autre » dans son altérité culturelle, permet-elle à l'apprenant de s'identifier lui-même comme un « *sujet porteur de culture* » ?

- En quoi la lettre, de par ses caractéristiques propres, favorise-t-elle l'instauration de cette médiation intersubjective et interculturelle ?

- Comment rendre convergents l'apprentissage (interculturel) et la production de cet objet ?

- Cette convergence pédagogique ne dépend-t-elle pas en partie de la relation que va construire l'enseignant à ce projet (construction liée à l'évolution de sa représentation du projet et à l'évolution de ses compétences) et de l'intégration (spécifique) qu'il va pouvoir effectuer entre ses différentes composantes ?

b) La question de l'objectivation

On définit les processus d'objectivation comme « *l'ensemble des méthodes et des techniques qui élaborent l'objet de connaissance sur lequel va porter l'investigation* »¹⁰².

Or, différents paliers d'investigation interviennent dans la construction des faits scientifiques. Ceux-ci peuvent alors être limités à leur niveau propre d'explication et on introduit la notion d'une *zone de validité des principes*. C'est pourquoi,

« *le choix du niveau empirique d'investigation doit avant tout être rendu explicite par les chercheurs. L'individu, le groupe, la société,*

102. « Dynamiques de la recherche... », op.cit., p. 51

*l'organisation globale, sont autant de paliers de pertinence qu'il importe avant tout d'isoler analytiquement, pour ménager par la suite des « passerelles » pour l'articulation de ces différents niveaux entre eux »*¹⁰³.

Il se trouve que notre *niveau empirique d'investigation* s'est constitué dans le champ de la recherche formatrice d'un mouvement pédagogique, c'est-à-dire dans un champ qui ne rendait pas prioritaire à nos yeux la distinction entre « *les critères de testabilité de la connaissance* » et « *les critères d'efficacité instrumentale de l'action* »¹⁰⁴.

Les processus d'objectivation que nous tentons de mettre en œuvre aujourd'hui devraient donc tendre à la construction de ces *passerelles* avec d'autres *paliers de pertinence*. En d'autres termes, la production de cet objet abstrait-concret qu'est l'objet de recherche devrait contribuer à produire un sens nouveau et pertinent, y compris hors des niveaux de l'investigation où se trouve l'objet réel, son référent. Mais cette production de sens n'est viable que si le chercheur en analyse perpétuellement les conditions de production.

C'est pourquoi il est nécessaire de ne jamais perdre de vue le « *niveau pré-théorique des problèmes qui fondent la possibilité de la théorie* »¹⁰⁵ car si notre recherche a une validité quelconque, celle-ci proviendra d'abord du « *processus épistémologique critique* » qu'elle parviendra à rendre opératoire.

Le champ de pertinence de ce processus

103. Ibid., p. 52

104. Ibid., p. 70

105. Ibid., p. 64

« se situe non pas au niveau de la théorie en tant que formulation analytique des solutions, mais /.../d'abord au niveau pré-théorique des problèmes qui fondent la possibilité de la théorie »¹⁰⁶.

Notre objet de recherche se situe donc dans le fragile équilibre résultant de l'exercice d'une pensée critique vis-à-vis des processus sociaux analysés, des instruments d'analyse et des « données » construits, exercice qui constitue la condition sine qua non à partir de laquelle se fonde la possibilité d'un champ de pertinence théorique pour notre recherche.

c) Les « processus sociaux »^{107a}

Comment aborder la question de l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication interculturelle ?

Cette interrogation, que nous formulons de différentes manières depuis quelques années, a joué le double rôle de masque et de révélateur vis-à-vis de nos préoccupations de recherche actuelles. En formulant cette question sur différents terrains nous avons l'intuition que les pédagogies dont le souci était de développer autre chose que de la « compétence communicative » *stricto sensu*, rencontraient « quelque chose » d'important (motivation ? besoin de socialisation ? besoin d'interaction ?...) chez les apprenants, notamment par le biais des projets qu'elles mettaient en œuvre. La jonction entre un processus de réalisation de lettre vidéo et l'expérience du Festival Interculturel de Paris VIII fut à ce titre fort éclairante : les étudiants avec qui nous réalisons une

106. Ibid.

107a. Ce terme renvoie à une conception de la dialectique en tant « qu'essai de concevoir à chaque moment l'analyse comme une partie du processus social analysé et comme sa conscience critique possible. Ceci implique qu'on renonce à supposer entre les instruments analytiques et les données (un) rapport extérieur purement contingent », Habermas, *Zur Logik des Sozialwissenschaften*, Frankfurt am Main, Verlag, 1970, p.29, cité dans « Dynamiques... », op. cit., p. 64.

lettre vidéo et qui participaient à l'organisation et à l'animation de ce festival, abordèrent cette réalisation avec des stratégies d'apprentissage mieux maîtrisées que des étudiants qui ne participaient pas à ce projet universitaire^{107b}.

Le problème provenait alors des termes à travers lesquels on décrivait ces expériences qui classaient du côté de l'«animation» les techniques pédagogiques mises en œuvre plutôt que du côté de techniques d'enseignement et d'apprentissage. Dès qu'il y avait projet, l'enseignant devenait «animateur» de ce projet, sachant que ses techniques d'animation pourraient par la suite lui «servir» dans la «classe de langue». Nous souhaiterions simplement faire remarquer ici que l'attention que nous portons aux « processus d'animation des pédagogies de projet interculturels » provenait du fait que ces pédagogies se donnaient des dispositifs de production d'objets, objets dont la caractéristique essentielle était qu'ils étaient produits pour être transmis ou bien qu'ils produisaient les conditions de l'échange. A la question « comment aborder la question de l'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication interculturelle ? », nous répondions donc essentiellement dans nos pratiques par des dispositifs dont l'envergure était plus ou moins importante, de production d'objets.

Propédeutique à notre recherche actuelle, nous avons ensuite tenté, dans le cadre d'un diplôme d'études approfondies, de construire l'hypothèse d'un *système culturel intermédiaire de l'apprenant*, afin de situer les

107b. Nous avons partiellement rendu compte de ces travaux, in Gazette RVC n° 8, CIEP, mai-juin 1989, *Carnet de correspondances étrangères*, « Et si on interrogeait un dispositif de vidéo correspondance du point de vue de la didactique des langues et des cultures », ps. 85-91.

processus et les stratégies d'apprentissages culturels à un niveau cognitif équivalent à celui des apprentissages linguistiques.

Ces questionnements se conjuguèrent dès 1988 aux pratiques et aux interrogations développées au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) dans le cadre du travail que menaient depuis 1983 au BELC, Micheline Maurice et l'équipe du Réseau de Correspondance Internationale par Lettres Vidéo (RVC).

Confrontée à ces dynamiques de travail, notre question se structura sous un nouvel éclairage : celui qu'apporte le va-et-vient entre la conduite de projets sur différents terrains (enseignement et formation), la confrontation des pratiques et des idées entre praticiens et interlocuteurs intéressés (séminaires et universités d'été du RVC) et la conceptualisation partielle d'un certain nombre de problématiques et de résultats (au sein notamment de la revue du réseau RVC).

Le caractère (nécessairement) ponctuel et fragmentaire de ces processus de théorisation nous fit alors apparaître progressivement et comme en négatif la nécessité de dissocier ?, d'inverser ?, en tous les cas de poser différemment les questions complémentaires et indissolublement liées dans nos pratiques, de *l'objet* lettre vidéo et des *objectifs d'apprentissage* assignables, dans le cadre d'une pédagogie globalisante, à ce type de projet.

En effet, tout se passait comme si la complexité et la richesse de l'objet à réaliser (la lettre vidéo et la correspondance) étaient telles qu'elles prenaient le pas sur les questions didactiques ; comme si la mise à jour des potentialités du « produit » et leur actualisation dans un projet « correctement » mené permettaient d'englober les processus d'acquisition des compétences sans qu'il fut urgent de penser ceux-ci à part entière. Comme si la réalisation d'une « lettre vidéo » induisait à ce point la conduite de divers apprentissages de communication qu'il était finalement plus pertinent et en tout cas prioritaire d'explicitier les

conditions de production des lettres vidéo que de cerner dans le détail les objectifs et les processus d'enseignement et d'apprentissages eux-mêmes. Renforcer la réflexion et les pistes de travail sur le produit et ses processus de réalisation participait donc du souci pédagogique et formateur de mettre en évidence, aux yeux des praticiens de la vidéo correspondance, la richesse des processus de réalisation. A chacun incombait la responsabilité de décliner pour traduire, en termes de processus d'enseignement et d'apprentissage, ce que nous formulions essentiellement en termes de processus de réalisation.

Or, cette traduction, qui nécessite de passer d'un code à un autre, représente un gros travail. Il semble bien qu'à moins d'interrompre momentanément le fil de l'(inter)action professionnelle, ce type de travail soit difficile à mener. L'hypothèse théorique (et existentielle) que nous avons faite est donc que ce travail pouvait s'inscrire dans un dispositif de recherche : il s'agit de repérer et de construire en didactique un objet jusque là pris et constitué dans des dynamiques qu'il a, du coup, contribué à alimenter

Le processus de construction de notre action pédagogique s'est donc centré jusqu'à aujourd'hui sur les processus de production du *produit*, sachant que celui-ci est porteur d'un projet éducatif complexe peu à peu découvert et explicité en termes de processus de réalisation (qui misent sur des procédures pédagogiques actives permettant l'expression et la créativité des apprenants). Dans cette perspective, il était primordial de se demander ce qu'est une lettre vidéo pour entrevoir et découvrir ce que cela permettait de faire faire. C'est bien dans cette logique là que nous nous sommes attachée, dès 1989, à repartir de la lettre (écrite) autant pour enrichir les représentations que l'on pouvait construire du produit

« lettre vidéo » que pour alimenter les processus de réalisation de cette dernière.

On le voit, les enseignants « pionniers » de cette « aventure » et l'équipe d'animation avaient de quoi faire. Si l'on s'arrête quelques instants sur ces deux termes (« pionnier » et « aventure ») et qu'on prend le soin de les éclairer au moyen des réflexions menées par Jean Ladrière dans sa Préface à la *Dynamique de la Recherche en Sciences sociales*, on entre de plain-pied dans un certain nombre de questions qui ont à voir avec nos préoccupations méthodologiques¹⁰⁸.

d) Le versant interne de l'action

Le Réseau RVC, sous l'impulsion de Micheline Maurice, forge depuis dix ans des instruments originaux d'analyse, adaptés à la nature des objets travaillés, construits et déconstruits sur trois plans complémentaires : le plan pédagogique, le plan de la formation, le plan de la production/diffusion des savoirs et des savoir-faire en constitution dans le réseau.

Ces trois plans font l'objet d'un important travail méthodologique de coordination et d'animation, de manière à ce qu'ils vivent de leurs interactions réciproques tout en appelant de nouvelles composantes. Cette dynamique de travail très rapidement esquissée ici est ce :

*« qui appartient en propre au contexte de l'action. Or, l'action n'est pas un processus en « troisième personne », analysable en termes de variables, inscriptible en un schème d'extériorité, c'est un processus qui est mise en œuvre d'un sens et qui est constitué de part en part par une telle mise en œuvre »*¹⁰⁹.

108. J. Ladrière, « Préface », *Dynamiques de la recherche...*, op. cit.

109. Ibid., p. 6.

L'animation de processus de formation a pour principal objectif d'amener chaque acteur à « *reconstituer le sens qui habite les actions* » afin d'« *ouvrir /nous pourrions ajouter : collectivement/ de nouvelles voies* » à cette même action.

Chaque « *sujet d'action* » impliqué dans cette dynamique peut ainsi, « *rejoindre, au moins de façon conjecturale, des actions posées par d'autres, plus exactement reconstituer, à partir de sa propre expérience, le sens qui habite les actions (...). Ainsi, au schème de l'explication, qui utilise le langage du système, s'oppose le schème de la compréhension, qui utilise le langage du sens* »¹¹⁰.

Construire, en tant que praticiens impliqués dans l'action ce « *langage du sens* » ne va pas de soi. Car, d'une part,

« *Si l'on veut arriver à une véritable connaissance de la réalité sociale, il faut la ressaisir dans sa production même, c'est à dire dans l'action, et considérer celle-ci en elle-même, dans son effectuation, non dans ses effets. Mais si les effets sont observables, l'action elle-même, considérée dans son mouvement constituant, ne l'est pas. Mais elle peut être comprise à partir d'elle-même.* »¹¹¹

Mais, inversement,

« *Si l'on décide de traiter les faits sociaux « comme des choses », c'est-à-dire de se limiter à ce que peuvent apprendre les analogies formelles entre systèmes matériels et phénomènes sociaux, on rejette dans le non-savoir tout ce qui est de l'ordre des significations, des intentionnalités, des finalités, des valeurs, bref, tout ce qui constitue la face interne de l'action* »¹¹².

110. Ibid.

111. Ibid.

112. Ibid., p. 7.

Pour comprendre, en tant que praticien-chercheur, sa propre action en l'analysant et en l'objectivant dans un mouvement de transmission c'est-à-dire d'enseignement, d'autoformation et de formation mutuelle, il convient de construire des situations favorisant cette formulation d'une compréhension de l'action. C'est ce que l'on pourrait appeler des processus de *recherche formatrice*.

Leur fonction serait d'amener les acteurs à confronter leurs modes de compréhension et leurs réponses respectives afin que ce positionnement sur la *face interne de l'action* soit compatible avec le mouvement de l'ouverture (vers des partenaires extérieurs notamment) et le mouvement relationnel (fondement de la correspondance conçue comme un partenariat pédagogique au minimum entre les deux classes : apprenants *et enseignants* impliqués dans le projet), clefs du renouvellement perpétuel de l'action.

« Dans la mesure où l'interprétation tente de rejoindre les intentionnalités vivantes, elle s'inscrit dans le mouvement des intentionnalités propres à l'interprétant. Certes ce mouvement peut être producteur et l'interprétation peut ouvrir des perspectives qui vont bien au-delà de la simple appréhension, elle peut donner beaucoup à penser et même ouvrir de nouvelles voies à l'action. Elle peut être convaincante, communicative, entraînante »

Ces propos empruntés à J. Ladrière nous semblent convenir à cette description succincte d'un processus de recherche-formatrice. La rupture se situe donc sur un second palier :

« Mais, encore une fois, toute tentative de déchiffrement du sens reste rivée à une perspective singulière, aux initiatives d'une subjectivité ou d'un groupe »¹¹³.

113. Ibid.

Ce dernier élément de réflexion introduisant à une méthodologie de la recherche en sciences sociales nous éclaire sur deux points.

Premièrement, nous pourrions discerner dans ce qui vient d'être noté ci-dessus des processus de la genèse de l'action dans un mouvement pédagogique tel que le Réseau RVC. Ces processus consistent à opérer une lecture incessante d'un certain nombre de demandes sociales qui traversent notamment le champ de l'éducation et à construire des dispositifs pour élaborer des réponses à ces demandes.

Un processus de recherche, (et non de recherche formatrice) parce qu'il passe par un processus de genèse de l'objet, devra substituer aux « *intentionnalités propres à l'interprétant* » qui caractérisent le positionnement du praticien évoluant dans l'action d'une recherche formatrice, l'« *intentionnalité constituante qui est le véritable moteur de la construction de l'objet* »¹¹⁴.

La *construction génétique* d'un objet de recherche opère donc momentanément une rupture avec la genèse de l'action.

*« On pourrait décrire cette démarche comme un processus transformateur qui, partant d'une première ébauche de l'objet, encore tout immergé dans une situation problématique, doit lui substituer progressivement une figure à la fois plus précise et plus complexe dont on pourra comprendre de façon relativement adéquate le fonctionnement. La construction est donc une opération continuée ; à vrai dire, elle ne peut jamais être dite achevée, car une fois qu'on a réussi à dégager l'objet de la situation problématique en laquelle il se trouvait, il ne tarde pas à susciter, par son fonctionnement même, de nouveaux problèmes »*¹¹⁵.

114. Ibid.

115. Ibid., p.16

Notre objet devra donc être élaboré dans le *champ constituant* de notre pratique méthodologique, laquelle est constituée,

*« d'esquisses opératoires diverses, articulées les unes sur les autres d'une façon précise, et définissant un espace de virtualités dont l'objet, une fois construit, représentera une des actualisations possibles »*¹¹⁶.

Ce travail s'actualise aujourd'hui essentiellement pour alimenter et complexifier le dialogue que nous menons avec et entre différents pôles : de la recherche, de l'action et de la recherche formatrice.

116. Ibid., p. 17.

Chapitre I

Sujets en relation et sujets de la relation

Introduction au chapitre 1

Si nous cherchons à fonder la cohérence de notre objet dans un cadre théorique en sciences sociales, c'est parce que le « frottement » des problématiques est constitutif à nos yeux d'une « approche relationnelle de la communication interculturelle ». Disons, dans une première approximation, que cette approche est sous-tendue par un postulat sans lequel il ne peut y avoir d'acte de recherche en éducation : ce postulat place *le sujet qui apprend* du côté de *l'émancipation* plutôt que sur le seul versant de la reproduction sociale. Notre recherche s'inscrit dans ce débat théorique qui est simultanément un débat d'idées. C'est pourquoi il nous a paru important de l'aborder avec les « bons » outils. Si l'on a parfois tenté d'utiliser ceux qui, déjà forgés, semblaient transférables aux sphères de l'action, on a privilégié ces autres outils, fondamentalement *en construction*, qui renvoient l'*usager* (chercheur, praticien-chercheur, apprenant-chercheur) à un *travail d'appropriation* (et donc de « détournement ») en fonction des *changements* à opérer *dans le réel*.

Nous avons essayé de forger un cadre théorique possédant deux qualités complémentaires : être un appareil conceptuel rationnel sur le double plan théorique et axiologique ; ancrer les recherches et les actions à venir dans une logique de la découverte. Sa pertinence ne pourra provenir que de l'agencement de ces deux « qualités ». Ceci implique d'une part que l'on produise cet appareil avec des outils élaborés par les sciences humaines pour une sollicitation et une construction pertinentes de l'« observé ». Cela signifie également que l'on déconstruira certains de ces outils chaque fois qu'ils ne reflèteront pas des dynamiques d'intervention dans l'expérience sociale. Notre appareil conceptuel n'aura pas d'autre

vocation que de dire quelque chose de ces dynamiques en matière d'éducation à la communication interculturelle.

La recherche d'une « *socialité intersubjective dans le champ dialogique* » donne une direction au regard panoramique porté en sciences sociales par R. Galissot. Ce dernier tend à agencer une théorie sociale et une théorie du sujet. Regard et objet y sont indissociables : de même qu'il convient de construire un troisième terme pour pouvoir penser l'agencement entre « le sujet » et « le social », de même l'agencement entre une théorie sociale et une théorie du sujet requiert un nouvel élément. C'est pourquoi on ne commencera à entrevoir les modalités théoriques d'un agencement entre « le sujet » et « le social » qu'à partir de la *construction* d'un point de vue *éthique* en sciences sociales. Les modalités théoriques d'une telle construction varient selon les domaines.

Nous identifierons certains des paramètres qui rendent pensables :

- *l'émancipation* du sujet socialisé,
- l'émergence de « quelque chose comme un « *sujet rationnel* »,
- les possibilités d'existence dialogique d'un sujet *en relation avec l'Autre*.

Le troisième terme, ce terme dont nous disions qu'il était nécessaire à l'agencement du sujet et du social, n'est pas *donné* : ce troisième terme est toujours à la fois à *construire et en construction*, que ce soit dans la pratique théorique ou dans la pratique sociale.

Ce troisième terme, c'est *l'Autre*, c'est-à-dire la relation *avec* l'Autre, c'est-à-dire encore, la relation entre *soi-même comme un autre* et l'Autre.

Le lieu où s'actualise et se construit ce troisième terme est le *langage*, c'est-à-dire simultanément le langage dans la relation à l'Autre et le langage

dans l'interaction sociale. La problématique soulevée par R. Galissot d'une *socialité intersubjective dans le champ dialogique* sollicite fortement les sciences du langage dans le sens où seule une théorie du langage peut réduire l'écart théorique actuel entre la nécessaire inventivité propre à assurer le « *courant communicationnel* » entre locuteurs, et la chape des programmations culturelles qui situent l'énonciation dans le substrat des reproductions sociales. Nous forçons le trait mais c'est pour indiquer à quel point la déconstruction de certains modèles interactionnistes prend parfois des allures de catharsis. On pourrait dire très schématiquement que nous avons tenté d'opérer cette déconstruction à travers trois objets et trois oppositions :

- la relation sociale, en explorant deux tendances extrêmes que serait l'incorporation des *habitus* vs *l'émancipation* du sujet ;

- la relation aux objets, en opposant la dimension de la « *consommation* » au paradigme de l'« *usage* » ;

- la relation à l'Autre, autour de deux pôles fictifs que seraient d'une part, un dialogisme *agi* par les modes d'*appartenance* au système de la communication sociale, par opposition à un dialogisme *agissant* sur les modalités d'*existence* dans ce système.

A la passivité du sujet en relations, nous tenterons d'opposer schématiquement l'action inventive du sujet de la relation. Cette sortie d'un état de passivité communicante passera par deux types de processus : des processus de production d'objets ; des processus de production langagière.

Le premier vise à interrompre la spirale consommatoire magistralement analysée il y a vingt cinq ans par J. Baudrillard, logique implacable, quelque peu enrayée par le « *braconnage* » de l'« *usager* » mais qui,

dans notre perspective, ne peut être réellement « *détournée* » que par la production d'un nouvel objet.

Le second processus vise à instancier les locuteurs en destinataires et destinataires de leur *dire*. Cela signifie que l'on va situer l'acte d'énonciation dans la perspective définie par F. Jacques d'une « *instance relationnelle* » avant de comprendre en quoi cette instance s'agence, de manière productrice, à la communication sociale. Il ne s'agira ni de tout centrer sur l'adaptation du message à une situation de communication sociale ; ni de vanter les charmes d'Orphée qui jouit de son chant sans que personne ne l'entende ; il s'agira bien de penser l'interaction sociale sans pour autant négliger la production dialogique et la co-énonciation.

Nous verrons que cette articulation est rendue possible dans une *typologie des discours* orientée vers la production langagière. Ce qui nous conduira à penser ces deux processus (production langagière et production d'objets) en termes de *dispositifs en éducation* :

Nous serons amenée à concevoir un dispositif de production langagière sur trois plans :

- le plan de l'instance relationnelle, qui renvoie à une co-production langagière à deux (on évoquera alors la production d'un texte «intermédiaire» tel que la correspondance, évocation qui sera poursuivie au chapitre III),

- le plan d'un agencement collectif de co-locuteurs : il s'agit là de dire à plusieurs, à l'attention de quelqu'un d'autre, ce qui signifie que l'on travaille autant à l'interlocution (à deux, *cf.* le premier plan : la relation dyadique) qu'à la coproduction (dans le groupe qui, du coup, ne peut plus être vécu comme un « endogroupe » homogène mais dont certaines potentialités exoculturelles sont actualisées) ;

- le plan de l'instanciation des fonctions de destinataire et de destinataire collectifs, ce qui signifie entre autres un engagement dans l'encodage de la relation. Cet engagement trouvera des modalités d'application dans un schéma de communication épistolaire (que nous traiterons au chapitre III).

Ces deux derniers plans sont concevables en pratique en termes d'agencement autour d'un *projet*. On en vient donc à évoquer le second dispositif : le dispositif de production d'objet, en concevant le travail d'agencement collectif autour d'une machine (la « machine vidéo »^{107a}) et le travail d'instanciation des fonctions de destinataire et de destinataire collectifs autour d'un objet à produire (la lettre vidéo).

Ainsi, on tentera d'entrevoir une complémentarité entre l'expérience relationnelle et l'expérience sociale ; entre l'interaction sociale dans la vie en relations et l'engagement dialogique réciproque des sujets de la relation.

Ceci nous conduira, dans une seconde étape (chapitre II), à étudier en quoi l'agencement *sujet - instance relationnelle - interaction sociale* peut être considéré comme pertinent dans la construction de relations de communication interculturelles, que ce soit en termes de socialisation du sujet *ici*, dans l'« endogroupe », en termes d'accueil de l'étranger *maintenant*, ou en termes de voyage/ émigration *ailleurs*, à l'étranger.

107a. M. Maurice, *et alii*, « les machines vidéo », *La vidéo, pour quoi faire ?*, Puf, 1982

1.1. Du sujet « philosophique » au sujet des sciences sociales

C'est finalement à une autre lecture des sciences sociales et du réel qu'elles construisent que nous invite la vigilance de René Galissot^{107b}. En quelques mots, il situe les articulations essentielles qui nous conduiront à des développements successifs en didactique des langues et des cultures : la possibilité du sujet ne peut que provenir de la possibilité d'une socialité dialogique. Pourtant, si la conception classique et les concepts subjectivistes d'« intériorité » et d'« extériorité » du sujet bloquent la possibilité de cette socialité, nous verrons à propos de *l'écriture de soi*¹⁰⁸ à quel point cette conception a pu jouer un rôle moteur dans la production langagière. Comme s'il y avait là une catégorie idéologique productrice de sens pour le sujet en quête d'existence. Comme si toute perspective dialogique et relationnelle (comme nous le verrons avec F. Jacques¹⁰⁹) ne pouvait pas oublier que le lieu du dialogisme c'est aussi, beaucoup, la pensée, la réflexion, voire l'introspection dans leur fonction de production d'un rapport au monde. Réflexion et dialogisme sont envisagés par P. Bourdieu en termes de « *réflexivité* » et de « *socioanalyse* »¹¹⁰. Nous verrons comment ces actions sont envisagées par celui-ci car il y a là la possibilité de donner au ressaisissement (philosophique) de soi les contours d'une rationalité sociologique. D'ailleurs, la nécessité formulée par P. Bourdieu, d'instituer des lieux où exercer une pratique scientifique de réflexion et de confrontation dialogique, n'est peut-être pas totalement

107b. R. Galissot, « Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique : sujet, sujet collectif et théorie sociale », *L'homme et la société*, n° 101, Théorie du sujet et théorie sociale, Paris, l'Harmattan, 1991.

108. M. Foucault, « L'écriture de soi », *Corps écrits* n° 5, Paris, P.U.F., fév. 1983.

109. F. Jacques, *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier Montaigne, 1982.

110. P. Bourdieu avec L. J.D. Wacquant, *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1982.

sans correspondance avec les préoccupations du groupe Desgenette¹¹¹ : celui-ci met en place depuis vingt ans des dispositifs permettant de travailler avec les salariés de l'entreprise à une « *appropriation de l'acte* », c'est-à-dire à une élucidation du sens de la pratique sociale.

Le questionnement actuel sur *l'homme et la société* prend fortement appui sur ces outils opératoires que sont les concepts. Notons simplement que ce questionnement ne s'arrête jamais à une simple manipulation conceptuelle aussi ouvrière soit-elle : il signale à l'ensemble des sciences sociales la nécessité politique de relier l'outil conceptuel et des dispositifs de changement.

C'est pourquoi notre élaboration d'un cadre théorique (objet de ce premier chapitre) se terminera par un premier tracé de dispositifs de production langagière et de production d'objet.

1.1.1. Une socialité intersubjective dans un champ dialogique

1.1.1.1. Le sujet de la philosophie classique, entre « intériorité » et « extériorité »

Une tradition prégnante dans la pensée occidentale tente d'affirmer la maîtrise qu'a l'homme de ses conduites et de son intervention dans le monde en dotant le sujet philosophique, être d'entendement et de raison,

*« d'une subjectivité plus ou moins inépuisable à défaut d'être insondable »*¹¹².

L'exercice de la pensée s'est longtemps confondu avec l'exercice de la subjectivité dans un processus d'intériorisation qui répond, dans la tradition philosophique et religieuse, aux nécessités de l'examen de conscience et du contrôle de soi. Ce qui rend cet exercice possible

réside dans une double ou plutôt une triple coupure. La première est « classiquement » située entre le corps et l'esprit

« Le corps-objet sinon objet de mépris dans les religions chrétiennes pour le moins, et l'entendement, l'âme, l'esprit, seul sujet ».

La seconde et la troisième coupure séparent simultanément les individus entre eux, et l'individu et le monde. Norbert Elias traitant de la « conscience de soi et (de l') image de l'homme » dans les *Méditations* de Descartes, observe :

« Même si l'individu faisait intervenir la pensée des autres dans son raisonnement, il les considérerait essentiellement comme un ensemble de systèmes fermés dont chacun, (...) regardait pour soi, "de l'intérieur", un monde qui se trouvait "à l'extérieur" »¹¹⁴.

Ce dualisme, d'abord spiritualiste, ne saurait conduire à une théorie du sujet, dans la mesure où

« il ne prend en considération ni les systèmes relationnels que sont les collectivités et les sociétés /.../, ni la reproduction sociale dans la métamorphose /.../ des formations communautaires »¹¹⁵.

Au contraire, l'individualisme méthodologique qui en résulte, « production historique dans les sociétés du capitalisme développé » reflète un refus de « l'historicité du sujet par crainte de l'histoire sociale »¹¹⁶ et débouchera sur une asphyxie du sujet, écrasé par de nouveaux déterminismes.

La psychanalyse, « en manifestant l'avènement de soi à soi » permet

113. Ibid.

114. N. Elias, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, p.159, cité par R. Galissot, op.cit., p. 9.

115. R. Galissot, ibid.

116. Ibid.

de repenser certains déterminismes sociologiques. La notion d'« *acteur individuel* »¹¹⁷, d'« *acteur social* » et d'interaction peut-elle alors « *offrir une issue vers une reprise de description sociologique tout en défendant l'autonomie individuelle* » ?

Il semble que non car

*« en sociologie ou en ethnologie descriptive des rôles, des stratégies et des jeux, l'interaction ne cesse pas d'être déterministe : interactif ne signifie pas intersubjectif »*¹¹⁸.

Tout se passe donc comme si la question du sujet se perdait dans une double impasse psychique et sociologique :

*« La sociologie depuis Durkheim s'est peut-être complue dans l'étude des représentations collectives pendant que la psychologie d'abord, puis la psychanalyse s'enfouissaient dans la subjectivité, et chaque discipline de se mettre en frais d'assurer l'intégration dans la sphère familiale et nationale en conformité avec les normes et hiérarchies sociales »*¹¹⁹.

1.1.1.2. A la recherche de nouveaux paradigmes

Au paradigme de l'intégration des normes et de l'incorporation des déterminismes, il convient donc de substituer de nouveaux paradigmes.

Ceci, afin d'instaurer une dialectique entre ce que dans une conception monadique on nommait l'« *intérieurité* » et l'« *extériorité* » du sujet.

a) L'émancipation du sujet : ni individualiste, ni spiritualiste.

117. Ibid., p. 6

118. Ibid., p. 14

119. Ibid.

Pour René Galissot, concevoir le sujet c'est l'envisager d'abord sous son aspect relationnel, comme « *animal en action intersubjective* »¹²⁰ et ainsi, marquer la place première de l'échange,

*« de la communication ou plutôt du dialogue, comme la tension du désir, la distance entre la demande et la réponse qui ouvre l'imaginaire »*¹²¹.

C'est concevoir son insertion relationnelle comme inscription dans différents cercles de socialisation, celle-ci étant paradoxalement synonyme à la fois d'endoculturation. Et de modifications du sujet, pris dans des processus d'acculturation. Ce sont ces paradoxes et

*« ces relations qui fondent la subjectivité /.../, c'est au creux de cette complexion pour partie aliénante, /.../ qu'il est possible de penser le projet d'un sujet qui tenterait de donner cause au désir d'existence »*¹²²

Il s'agit peut-être essentiellement de comprendre que le « *fondement relationnel a deux versants : l'un de structuration de la société, l'autre de structuration personnelle* » et que c'est par une interférence entre ces deux versants que se définissent les rapports entre le sujet et la société. Ceci à un point tel que l'idée même de sujet « *est liée au projet d'émancipation personnelle qui est partie de l'émancipation sociale* ».

Devenir sujet ce serait sortir de l'état de mineur et « *ce qui fait la distinction entre individu et sujet, c'est peut-être ce projet d'émancipation* ».

D'ailleurs, le terme « émancipation » ne renvoie-t-il pas à

120. Ibid., p. 6

121. Ibid., p. 7

122. Ibid.

« cette prise de distance (vis-à-vis) des normes communautaires, de la communauté parentale et familiale comme de la communauté religieuse et partisane /.../ et de l'ethnocentrique communauté nationale qui impose l'adhésion, bref de la domination du sujet collectif, majeur et identitaire (la famille, le peuple élu religieux ou national, l'Etat) sur le sujet personnel » ?¹²³.

Rompre avec des conceptions spiritualistes aussi bien qu'individualistes c'est alors rechercher le point de jonction entre émancipation personnelle et émancipation sociale. Ce point de jonction passe, selon R. Galissot, par un point d'insertion dans les mouvements sociaux et politiques et ce, afin qu'advienne un sujet existentiel : sujet de droits, sujet politique, acteur social et, ajouterions-nous, sujet de sa parole. En effet, si la notion de sujet renvoie à celle d'un « *projet d'historicité personnelle* », ce « *mode de constitution du sujet* » /.../ passe par « *la prise de parole* » qui est mise en mouvement et entrée dans l'histoire »¹²⁴.

b) La communication comme champ dialogique

Faire émerger un sujet relationnel passe par l'examen des systèmes de communication comme « *espaces de déploiement des représentations /.../ où s'exercent les effets des rapports de domination et d'exploitation* ».

Mais cette émergence oblige à suivre une autre voie, complémentaire de la première : il s'agira d'analyser aussi la communication comme

« champ dialogique et lieu de réalisation d'une socialité intersubjective au travers même des conditionnements culturels ».

123. Ibid.

124. Ibid., p.15

S'il y a un recoupement possible entre une théorie sociale et une théorie du sujet, il repose sur « *une compréhension dynamique de la reproduction sociale* »¹²⁵.

C'est à ce titre que « *la théorisation du sujet rejoint l'espérance/utopie d'émancipation sociale et personnelle* »¹²⁶.

1.1.2. L'« habitus » ou l'incorporation du lien social

1.1.2.1. Structures sociales, structures mentales : la relation comme lien

Le projet de Loïc J.D. Wacquant, dans sa remarquable introduction aux *Réponses* de Pierre Bourdieu¹²⁷, consiste à « *dégager les postulats centraux qui donnent à l'entreprise de (celui-ci) son unité et sa direction d'ensemble* »¹²⁸.

A nos yeux, l'entreprise sociologique de P. Bourdieu est fondamentale en ceci qu'il « *essaie de rendre possible l'émergence historique de quelque chose comme un sujet rationnel à travers l'application réflexive du savoir des sciences sociales* »¹²⁹.

Parmi celles-ci, la sociologie

« *a pour tâche de porter au jour les structures les plus profondément enfouies des divers mondes sociaux qui constituent l'univers social, ainsi que les mécanismes qui tendent à en assurer la reproduction et la transformation* »¹³⁰.

125. Ibid.

126. Ibid., p. 16

127. P. Bourdieu avec L. Wacquant, op.cit., *Réponses...* ps 13-42

128. Ibid., p. 15

129. Ibid., P. 40

130. Ibid., p. 16

Notre lecture aura pour objectif de faire apparaître ce qui, dans la vision de P. Bourdieu, permet de voir quelle « *zone de liberté* » peut conquérir l'« agent » pour accéder au statut de « *sujet rationnel* » et donc, dans notre problématique, pour construire une pratique relationnelle émancipée.

a) Structures objectives, perception et représentations

Afin de dépasser les antinomies d'une approche objectiviste aussi bien que celles d'une approche subjectiviste de la pratique humaine, Bourdieu propose « *une forme d'analyse visant à ressaisir la réalité intrinsèquement double du monde social* ». La praxéologie sociale qui en résulte propose deux moments d'analyse nécessaires mais non équivalents.

Dans un premier mouvement, elle permet de dégager un « *espace de positions* » c'est-à-dire un espace où

« *les structures objectives (...) définissent les contraintes extérieures pesant sur les interactions et les représentations* »¹³¹.

Ce premier mouvement vient avant

« *l'appréhension pratique du monde du point de vue subjectif (...) parce que le point de vue des agents* » (et donc leurs représentations) « *varie lui-même systématiquement en fonction du point qu'ils occupent dans l'espace social objectif* »¹³².

C'est donc que dans un second mouvement, cette praxéologie sociale,

« *réintroduit l'expérience immédiate des agents de façon à expliciter les catégories de perception et d'appréciation (*dispositions*) qui structurent*

131. Ibid., p. 19.

132. Ibid., p. 20.

leurs actions de l'intérieur et structurent leurs représentations (prises de position) »¹³³.

Est ainsi écarté à la fois le danger (objectiviste) qui, poussé à l'extrême, tend à « *dépeindre les individus ou les groupes comme les supports passifs de forces qui s'articulent mécaniquement selon une logique autonome* »¹³⁴.

Sont également repoussées, les limites du subjectivisme qui, dans sa volonté de rappeler « *que les agents sociaux construisent la réalité sociale* », peut oublier que ces agents « *n'ont pas construit les catégories qu'ils mettent en jeu dans ce travail de construction* »¹³⁵.

b) L'incorporation du lien social

La seconde hypothèse fondamentale dans laquelle s'ancre la sociologie de P. Bourdieu est construite à partir d'un questionnement sur la provenance des « *schèmes perceptuels et évaluatifs que les agents engagent dans leur vie quotidienne* ». Selon lui,

« il existe une correspondance entre la structure sociale et les structures mentales, entre les divisions objectives du monde social /.../ et les principes de vision et de division que les agents leur appliquent »¹³⁶.

Cette homologie serait notamment produite dans nos sociétés avancées par le fonctionnement du système scolaire et résulterait d'une incorporation par l'agent, des « *structures objectives* » selon un mécanisme comparable à celui de l'endoculturation :

« L'exposition répétée à des conditions sociales définies imprime au

133. Ibid., p. 19.

134. Ibid., p. 18.

135. Ibid., p. 19.

136. Ibid., p. 20.

*sein des individus un ensemble de dispositions durables et transposables qui sont l'intériorisation de la nécessité de leur environnement social, inscrivant à l'intérieur de l'organisme l'inertie structurée et les contraintes de la réalité externe »*¹³⁷.

On repère aisément dans cette formulation la fonction politique de ce mécanisme. En effet, les systèmes symboliques que produit cette correspondance entre structures mentales et structures sociales sont des « *opérateurs d'intégration cognitive* ». En tant que tels, ils permettent l'élaboration d'instruments de connaissance. En tant que tels, ils sont l'instrument privilégié des « *idéologies* » (dans le lexique marxiste) dans le sens où ils « *promouvent par leur logique même l'intégration sociale d'un ordre arbitraire* »¹³⁸. Du coup, ces « *instruments de domination* » (dans le lexique de Bourdieu) « *s'imposent avec toutes les apparences de la nécessité objective* »¹³⁹. Il convient donc de penser les

« schèmes classificatoires /.../ à travers lesquels nous construisons activement la société » comme les « produits socialement constitués (et) historiquement contingents d'un rapport de forces donné entre groupes »¹⁴⁰.

Si l'on admet que les systèmes symboliques ne sont pas seulement le reflet des rapports sociaux mais « *qu'ils contribuent à les constituer* », on peut admettre qu'il est possible de transformer le monde en en transformant la représentation. On comprend surtout qu'« imposer la définition du monde » la plus conforme à un intérêt particulier, c'est-à-dire imposer un « système de classement », constitue un « enjeu des luttes »¹⁴¹ qui opposent les individus et les groupes.

c) La dynamique sociale comme « jeu »

137. Ibid., p. 21

138. Ibid.

139. P. Bourdieu, 1979, p. 546, cité par Wacquant, ibid., p. 22

140. Wacquant, op. cit., p. 22.

141. Ibid.

L'un des « *systèmes de classement* » auquel s'oppose le relationnisme méthodologique de Pierre Bourdieu nous intéresse en tout premier lieu. Il s'agit de « *toutes les formes de monisme méthodologique qui prétendent affirmer la priorité ontologique de la structure ou de l'agent, du système ou de l'acteur, du collectif ou de l'individuel* »¹⁴².

Cette perception, une fois inscrite dans le langage quotidien, exprime mieux « *les choses que les rapports, les états que les processus* ». Il y aurait une « *propension du langage à favoriser la substance au détriment des relations* », propension renforcée par ces autres « *spécialistes de la représentation du monde social* » que sont par exemple les gens des médias.

La perspective relationnelle telle qu'elle est méthodiquement déployée par B. Bourdieu à travers notamment les concepts d'habitus et de champ hérite d'une tradition que Karl Marx résume ainsi (dans les « Grundrisse ») :

« *La société ne consiste pas en individus, elle exprime la somme des liens et des relations dans lesquels les individus sont insérés* »¹⁴³.

Le terme « relation » va donc être intégré à ce que, dans la pensée de Bourdieu, on nommera une conception « dynamique » du fonctionnement social. La « société » n'est pas conçue comme une « *totalité d'une seule pièce intégrée par des fonctions systémiques, une culture commune /etc./* » mais comme « *un ensemble de sphères de jeu relativement autonome* » qui prescrivent leurs valeurs particulières et possèdent leurs propres principes de régulation.

A l'intérieur de chaque sphère, ou « *espace socialement structuré* » ou

142. Ibid., p. 23

143. Cité par Wacquant, p. 24.

encore « *champ* »,

« *les agents luttent en fonction de la position qu'ils occupent /.../, soit pour en changer, soit pour en conserver les frontières et la configuration* »¹⁴⁴

Sans entrer dans le détail des propriétés de ces configurations (sur lesquelles nous reviendrons au *chapitre II* pour aborder l'un des aspects de la définition d'une compétence culturelle), on peut noter que ce sont ces luttes qui confèrent « *à tout champ un dynamisme et une malléabilité historique* ». Car en fait,

« *tout champ se présente comme une structure de probabilités, de récompenses, de gains, de profits ou de sanctions - qui impliquent toujours un certain degré d'indétermination* »¹⁴⁵.

d) L'improvisation organisée des agents

L'existence de ce degré d'indétermination des structures externes qui « *ne contraignent pas mécaniquement l'action* » des agents autorise à se demander « *qu'est-ce qui donne sa forme à l'action* » ?

Une partie de la réponse provient du concept d'« *habitus* » qui désigne, selon Bourdieu,

« *le principe générateur des stratégies qui permet aux agents d'affronter des situations très diverses* »¹⁴⁶.

Produit de l'intériorisation des structures externes, cette structure profonde n'est pas un « *invariant anthropologique* » mais est « *historiquement constituée, institutionnellement enracinée et donc*

144. Ibid.

145. Ibid., p. 25.

146. Ibid..

socialement variable ». Les stratégies gérées par l'habitus sont à la fois systématiques (parce qu'immanentes à un système historique de rapports sociaux) et *ad hoc* parce que « "déclenchées" par la rencontre avec un champ particulier ».

Il n'y a donc de relations entre « *champ* » et « *habitus* » que parce des « *agents* » (et non des « *individus* ») en tant qu'*organismes socialisés*,

« *sont dotés d'un ensemble de dispositions qui impliquent à la fois la propension et la capacité à entrer dans le jeu et à y jouer* ».

Inversement, la structure fait une place au sens pratique et à l'inventivité des agents dans les limites que leurs confèrent les règles d'« *un art social de l'improvisation* ».

Une « relation » est bien instaurée entre les « champs » et les « habitus » qui, comme on vient de le voir rapidement, « *ne fonctionnent complètement qu'en relation l'un avec l'autre* »¹⁴⁷. On perçoit très bien que le sens qui est ici attribué au terme « relation » oscille entre les deux tendances relevées par l'acception courante laquelle, selon le Robert, souligne à la fois le « *caractère de deux objets qui sont tels qu'une modification de l'un entraîne une modification de l'autre* » et le « *lien de dépendance ou d'influence réciproque (entre personnes)* »

En n'établissant pas « *une démarcation tranchée entre l'externe et l'interne* », en cherchant à saisir, « *la maîtrise préréflexive et infraconsciente de leur monde social que les agents acquièrent du fait de leur immersion durable en son sein* »

147. Ibid., p. 26.

P. Bourdieu établit « *le rapport entre l'agent social et le monde* » non pas comme « *relation entre un sujet (ou une conscience) et un objet* », mais comme « *un rapport de « complicité ontologique » - ou de possession mutuelle /.../ entre l'habitus, comme principe socialement constitué de perception et d'appréciation, et le monde qui le détermine* ».

C'est dans le même mouvement que l'on situe le « sens pratique » qui « *exprime ce sens social qui nous guide avant même que nous ne posions les objets en tant que tels* »¹⁴⁸.

Cette conception de la « relation » entre champ et habitus permet à Bourdieu « *de se débarrasser du faux problème de la spontanéité personnelle et de la contrainte sociale* »¹⁴⁹.

Ou, comme il le dit lui-même :

« *Il n'est nul besoin de choisir (...) entre le champ, qui fait la signification et la valeur des propriétés objectivées dans les choses ou incorporées dans les personnes, et les agents, qui jouent de leurs propriétés dans l'espace de jeu ainsi défini* »¹⁵⁰.

e) Interêt et libido ou la quête de profits non matériels

Le point d'orgue de cette relation de possession mutuelle est donné avec les notions d'interêt et de libido. L'élaboration de ces notions répond à deux objectifs.

Il s'agit essentiellement de rompre avec

148. Ibid., p. 27

149. Ibid., p. 28

150. P. Bourdieu, « For a Socio-Analysis of Intellectuals : on, Homo Academicus, *Berkeley Journal of Sociology*, n°34, 1989, p.448, cité par Wacquant, p. 28.

« la vision enchantée de l'action sociale /.../ qui refuse /.../ de reconnaître les diverses formes de profits non matériels qui guident les agents qui apparaissent "désintéressés" ».

Les gens ne seront intéressés et pré-occupés « par certains résultats futurs inscrits dans le présent qu'ils rencontrent que dans la mesure où leur habitus les dispose à les percevoir et à les poursuivre »¹⁵¹.

Point d'issue donc pour cet agent, qui, comme ce terme l'indique est d'abord disposé à l'action et donc à la réactivation de cette « *situation sédimentaire* », logée au plus profond du corps, qu'est l'habitus.

1.1.1.2. Réflexivité et confrontation dialogique du sujet rationnel

a) Réflexivité et pratique scientifique

S'il est possible de « tirer » l'exercice d'une réflexivité vers l'«*agent ordinaire*», la préoccupation de Bourdieu est d'abord orientée d'une part vers « *une auto-analyse du sociologue comme producteur culturel* » et d'autre part « *sur les conditions socio-historiques de possibilité d'une science de la société* »¹⁵². C'est avant tout pour éviter de réduire la logique pratique à la logique théorique que la nécessité d'une réflexivité épistémique est posée. Afin de produire et de favoriser des habitus scientifiques réflexifs, le champ scientifique doit « *institutionnaliser la réflexivité dans des mécanismes de formation, de dialogue et d'évaluation critique* »¹⁵³.

151. Ibid., p. 30.

152. Wacquant, op. cit., p. 34.

153. P. Bourdieu avec L. Wacquant, op. cit., p. 36.

La nécessité du retour réflexif est un principe qui alerte sur la nécessité de « *produire différemment les objets (scientifiques)* » en maîtrisant les effets de projection inconsciente qui caractérisent la relation de l'analyste à l'objet. Il convient donc d'inclure « *au cœur d'une théorie de la pratique, /.../ une théorie de la pratique théorique* ».

Pourtant, l'exercice de cette réflexivité se heurte à des résistances lesquelles, selon Bourdieu, sont moins épistémologiques que sociales.

« *En effet, la réflexivité met en question le sens sacré de l'individualité et la représentation charismatique qu'ont d'eux-mêmes des intellectuels, toujours portés à se penser comme libres de toute détermination sociale* ».

Il faut donc se libérer de telles illusions,

« *en faisant découvrir le social au cœur du particulier, l'impersonnel caché sous l'intime, l'universel enfoui au plus profond du particulier* »¹⁵⁴.

b) Réflexivité et pratique sociale

Mais si ce travail vaut pour la pratique scientifique qu'en est-il de « l'agent ordinaire » et de sa pratique sociale ? Loïc Wacquant aborde cette question dans les pages qu'il consacre à « *la signification morale et politique de la sociologie* » de Bourdieu.

S'il est possible de transférer la « réflexivité » du champ de la pratique théorique au champ de la pratique ordinaire, c'est donc pour identifier dans ce dernier « *les espaces ouverts à l'action morale* »:

« *aussi longtemps que les agents agissent sur la base d'une subjectivité*

154. Ibid., p. 37

*qui est l'intériorisation de l'objectivité, ils ne peuvent que rester "les sujets apparents d'actions qui ont pour objet la structure". A contrario, plus ils prennent conscience du social à l'intérieur d'eux-mêmes en s'assurant une maîtrise réflexive de leurs catégories de pensée et d'action, moins ils ont de chances d'être agis par l'extériorité qui les habite »*¹⁵⁵.

Cette réflexivité appliquée est nommée « *socioanalyse* » parce qu'elle consiste en une « *application réflexive du savoir des sciences sociales* »¹⁵⁶ et non d'une « *réflexion du sujet sur le sujet* »¹⁵⁷ ou de toute autre « *manie* » du journal intime.

C'est bien parce la sociologie « *devient politiquement pertinente et efficiente, ne fut-ce qu'au titre d'instrument de critique* »¹⁵⁸ que la socioanalyse est pertinente pour les agents qu'une « *domination symbolique* » empêche de devenir « *de véritables agents politiques* »¹⁵⁹.

La réflexivité est donc à comprendre sous deux angles complémentaires.

Premièrement, elle rend possible la « *mission politique du sociologue* » et d'une sociologie qui serait aussi une politique dans le sens d'une « *tentative pour transformer le regard à travers lequel nous construisons le monde social* »¹⁶⁰.

Deuxièmement, l'exercice de cette réflexivité permet à l'agent de se *former* lui-même tout en se dotant de la nécessaire connaissance des rapports historiques qu'expriment les lois sociales et les conditions institutionnelles qui les sous-tendent.

155. Ibid., p. 39.

156. Ibid., p. 40.

157. Ibid., p. 35.

158. Ibid., p. 41.

159. Ibid.

160. Ibid., p. 42.

La formation de soi est, *dans le même mouvement*, formation du social qui git sédimenté, en chacun de nous et formation du monde social.

« *La socioanalyse peut, en portant au jour l'inconscient social inscrit dans les institutions aussi bien qu'au plus profond de nous, nous libérer de cet inconscient qui conduit ou contraint nos pratiques* ». ¹⁶¹

Ceci dans un monde social qui, bien que fortement structuré, n'est pas régi par des lois immuables et où « *l'omniprésence de la domination n'exclut nullement la possibilité d'une relative démocratisation* » ¹⁶².

« *L'émergence historique de quelque chose comme un sujet rationnel* » dans la sociologie de Bourdieu signifie donc qu'un double travail est mené : au niveau de la sociologie et au niveau des personnes ordinaires. Dans les deux cas c'est un travail d'objectivation de la « relation » de possession à l'inconscient social qui est mené, cet inconscient étant déposé dans les structures objectives (externes) et incorporé aux structures qui modèlent les « habitus ».

Il ne peut y avoir émergence d'un « sujet » qu'au prix d'une mise à jour par celui-ci des « *propriétés de la relation réflexive* » qui définissent la « *réflexivité* » (selon le Petit Robert).

Le « *retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème* » qui est le propre de la « réflexion » se dote de la propriété que lui confère la physique, à savoir, un « *changement de direction des ondes /.../ qui rencontrent un corps*

161. Ibid., p. 40.

162. Ibid., p. 41.

interposé » (selon le même dictionnaire). C'est dans ce processus sans cesse à recommencer de distinction de « *zones de liberté* »¹⁶³ qu'il faut voir l'émergence de quelqu'un qui aurait à se définir à la fois comme un « agent » et comme un « sujet rationnel ».

c) Objectivation et confrontation dialogique

Ce travail, on s'en doute aisément, n'est pas fait une fois pour toutes, que ce soit pour le chercheur en sciences sociales ou pour le sujet immergé quotidiennement dans différentes sphères de communication et d'échange.

En ce qui concerne le chercheur, ici, « *sujet objectivant* »,

*« grâce à la dialogique du débat public et de la critique mutuelle, le travail d'objectivation du sujet objectivant est effectué, non par son seul auteur, mais par les occupants de toutes les positions antagonistes et complémentaires qui constituent le champ scientifique »*¹⁶⁴.

Le travail de réflexivité peut et doit donc être produit dans un espace dialogique critique, que ce soit dans la co-présence avec les autres membres de la « *cité savante* »¹⁶⁵ ou dans la « présence contextuelle » (livresque) de ceux-ci.

Ce travail est à ce point nécessaire qu'il conviendrait selon P. Bourdieu de le favoriser en institutionnalisant « *la réflexivité dans des mécanismes de formation, de dialogue et d'évaluation critique* », ce qui conduirait à faire de « *l'organisation sociale de la science sociale* », « *la cible d'une pratique transformatrice* »¹⁶⁶.

Les résistances déjà mentionnées, manifestées par le chercheur lambda à l'exercice d'un travail réflexif sur ses *habitus* scientifiques ne

163. Ibid., p. 39.

164. Ibid., p. 35.

165. Bourdieu *et alii*, *Le métier de sociologue*, op. cit. ps. 109-113.

166. Ibid., p. 30.

peuvent que nous alerter sur la difficulté d'un transfert des pratiques de « socioanalyse » à d'autres institutions sociales. Au premier chef à l'école dont la fonction serait *précisément* selon Bourdieu, de favoriser le travail inverse c'est-à-dire l'intériorisation de la « *correspondance entre structures cognitives et structures sociales* »¹⁶⁷ et, partant, la reproduction des habitus sociaux.

d) Les catégories du « sujet »

Cette lecture trop superficielle d'une pensée aussi riche que complexe nous conduit à formuler les remarques suivantes.

Les catégories construites par P. Bourdieu pour inverser les « dynamiques » de la reproduction sociale sont des catégories qui désignent deux mouvements :

- le mouvement de la *réflexivité* : il suppose que le sujet fasse un travail d'objectivation de son propre inconscient social grâce à un outillage critique élaboré par la sociologie. Ce travail consiste, d'une certaine manière, à *faire travailler le social dans la pensée*, il ne renvoie pas à un « monologue » mais à une forme de pensée dialogique dotée d'un appareil critique.

- le mouvement de la *confrontation* : il dessine en « négatif » la co-présence à l'Autre, altérité scientifique, Pairs qui permettent au sujet de formuler ou plutôt de co-formuler ses problématiques (pour le chercheur en sciences sociales, il s'agira de sa relation à l'objet de recherche ; pour l'agent ordinaire, de sa relation à la pratique sociale).

Ces deux mouvements du sujet s'inscrivent dans une dynamique sociale marquée par un jeu de forces et de champs. Cela signifie-t-il que cette activité du sujet en devenir est motivée par la quête de ces « profits

167. Ibid., p. 20

non matériels » évoqués ci-dessus (pour désigner notamment le champ de la production culturelle) ?

Or, si la société est envisagée en termes de « jeu », alors l'existence de « brèches » dans lesquelles peut s'exercer un « art social de l'improvisation » ne peut qu'être intégrée à cette logique du jeu. Autrement dit, le concept de *dynamique* sociale ne permet pas d'envisager autre chose que de la reproduction sociale. Or, nous avons cru comprendre que la construction d'une pensée du sujet convergeait simultanément vers l'attribution d'un rôle émancipateur à la sociologie : plus exactement, la pertinence sociale de la sociologie ne peut pas être conçue si, à l'autre bout, n'existe pas « quelque chose *comme* un sujet rationnel ». Alors seulement peuvent être conçues ces *zones de liberté* qui ne peuvent pas être confondues avec les espaces de jeu de l'organisation sociale, puisque précisément, il n'y a de zones de liberté que pour le sujet qui a objectivé l'inconscient social qui (le) régit (dans) ces espaces !

Il nous semble donc bien que les catégories envisagées par P. Bourdieu pour construire des pratiques d'émancipation (car qu'est-ce qu'un « sujet rationnel » sinon un sujet « majeur » et donc émancipé au sens premier du terme ?) recoupent les deux grandes sphères du dialogisme social que sont la pratique réflexive et la pratique relationnelle et ce, sans faire abstraction une seconde de la prégnance sociale.

1.1.3. L'instance relationnelle

1.1.3.1. La communication dans une philosophie du langage

Francis Jacques, partant du constat que notre modernité doit « *accueillir la plénitude du fait communicationnel et langagier* »¹⁶⁸, conteste lui aussi la philosophie traditionnelle (pour laquelle on peut

168. F. Jacques, op. cit., Différence..., p. 9.

traiter toute chose au point de vue d'une subjectivité pure ou, à l'inverse, d'un point de vue dogmatique) et recherche les axes d'une « *philosophie pertinente pour notre temps* ». Celle-ci reposera sur une conviction (qu'il s'agira de fonder), à savoir, « *que le milieu original et authentique de notre compréhension est la communication intersubjective* »¹⁶⁹. C'est donc le rapport entre subjectivité et communication qu'il s'agira de reconceptualiser. Pour ce faire, il conviendra de réinscrire la « *subjectivité* » dans une « *anthropologie d'un point de vue relationnel* », moyennant une subversion conceptuelle qualifiée d'« *impitoyable* »¹⁷⁰.

a) La personne en relation interlocutive

Selon F. Jacques, on assiste, depuis une quarantaine d'années, d'une part à des tentatives pour restaurer le sujet « comme absolu fondationnel » et, à l'autre extrémité, à des tentatives pour en finir avec la pensée du subjectif (tout particulièrement avec le structuralisme français et les penseurs du « système »), comme si le savoir pouvait « *se dissocier du sujet du savoir* », comme si le sens même pouvait être mis « *en extériorité par rapport au sujet naguère réputé donateur de sens* »¹⁷¹. Le travail de F. Jacques est orienté vers une métathéorie des sciences de la communication. Il assigne à une philosophie transcendantale la responsabilité de traiter de la personne, à condition que cette philosophie assimile « *la réalité déterminante de la communication* ». C'est une conviction purement critique qui le conduit à affirmer complémentirement :

« *l'ego des classiques ne saurait accaparer le lieu transcendantal. Mais une théorie purement linguistique du formel est inacceptable* »¹⁷²

169. Ibid., p. 21

170. Ibid., p. 10

171. Ibid., p. 9

172. Ibid., p. 33

Le privilège du philosophe est que, complémentaire du « théoricien », il ne limite pas « *la théorie en fonction de ce qu'il sait faire* ».

« *L'affaire du philosophe est (...) d'apprécier les présupposés de la description courante de l'énonciation en fonction de ce qu'il estime être la modalité d'existence et la consistance du subjectif* »¹⁷³.

L'hypothèse de travail est alors que si la subjectivité change de statut, elle n'en garde pas moins une certaine consistance. Il conviendra donc de l'aborder au moyen d'une « *approche communicationnelle* »¹⁷⁴.

Pour ce faire, la stratégie est la suivante :

« *avant tout détacher le problème de la subjectivité de la conscience de soi pour l'articuler au problème plus fondamental de la personne. Instruire celui-ci en adoptant une approche communicationnelle. L'énonciateur est un sujet dans la mesure où parler pour lui consiste à s'identifier au cours et à travers les communications où il lui est donné de prendre part* ».

Quant à la méthode,

« *elle consiste à poser la question de la personne en fonction du problème /.. / de l'identité personnelle. Selon le principe : no entity without identity* »¹⁷⁵.

Ce principe, débattu sur d'autres terrains philosophiques, est ici rapporté techniquement « *aux agents personnels de la communication verbale* » et, par conséquent, aux questions du dialogue et de la relation

173. Ibid., p. 31

174. Ibid., p. 9

175. Ibid., p. 18

interlocutive. Cette prise en compte de la communication verbale est donc fondamentalement refondue dans la relation interlocutive pensée comme l'action de « *mettre en commun le sens et la référence de son discours* »¹⁷⁶. Si l'on peut rompre (épistémologiquement) avec les schémas directionnels hérités de la théorie de l'information élaborée en Urbana par Shannon et Weaver (*The Mathematical Theory of Communication* en 1949), c'est bien parce que l'on construit le concept de personne « *en articulant deux types de relations* » :

« *Del l'homme avec les choses en qualité de référent /.../ et simultanément de l'homme avec l'autre homme dans une relation interlocutive* ».

C'est la dimension philosophique d'une théorie du langage « *fondée sur le paradigme de communicabilité* » qui permet de reporter

« *au plan transcendantal l'idée que la relation entre le langage et le monde est originellement médiée par des interlocuteurs pourvus de besoins et de projets en interaction* »¹⁷⁷.

La conceptualisation que cette stratégie et cette méthode logico-philosophiques permettent de produire contribuera à systématiser les axes ébauchés jusqu'ici d'une communication intersubjective comme possibilité de co-référenciation et d'action de l'instance relationnelle.

b) Où le « sujet de l'énonciation » est remis en question

Un premier parcours dans l'anthropologie relationnelle proposée par F. Jacques fait apparaître les points suivants.

Tout d'abord, si, depuis Benvéniste, la démonstration est faite qu'un rapport existe entre subjectivité et communication linguistique et que ce rapport est extrêmement profond, on ne peut néanmoins penser le sujet

176. Ibid., p. 33

177. Ibid., ps. 33-34

de l'énonciation comme « *le maître du sens et de la pertinence* »¹⁷⁸. On ne peut en effet déduire d'une linguistique de l'énonciation dans laquelle l'utilisation du langage « *permet à chacun de se déclarer comme sujet* », que « *parler consisterait à faire part de ce que l'on veut dire* »¹⁷⁹. Car si l'on s'en tenait à cette affirmation, « le sujet de l'énonciation serait censé :

1. *dire ce qui est dit ;*

2. *être tel que ce qui est dit serait une fonction assignable de ce que l'ego veut dire*

3. *savoir tout ce qu'il dit /.../.*»

Il suffit de prendre en considération ne serait-ce « que » l'inconscient pour contester au sujet de l'énonciation la capacité d'être « *au principe de toutes ses énonciations* »¹⁸⁰. Mais cette contestation partielle ne peut pour autant aboutir à la dissolution radicale du sujet dans le « *contexte situationnel* » car une « *saine pensée critique* », si elle sait imposer des limites au dogmatisme, sait également résister « *à la découverte des conditionnements qui inclinent au scepticisme* »¹⁸¹. Et c'est bien sur ce terrain là que l'hypothèse fondamentale est énoncée :

« s'il n'est pas de sujet tout constitué ni de sujet originairement constituant, il pourrait y avoir /.../ une institution du sujet parlant comme agent de la communication »¹⁸².

Cette « institution » s'effectuerait tant en termes de position (en tant que locuteur-auditeur idéal) que de place « *au sein du système institué de la communication* », nous y reviendrons. La notion d'institution permet de rappeler, si besoin, qu'il ne suffit pas à l'usager de la langue de dire

178. Ibid., p. 24

179. Ibid., p. 23

180. Ibid., p. 24

181. Ibid.

182. Ibid., p.25. Nous reprendrons ce terme et parlerons également d'instanciation du destinataire, dans le cadre de la communication par lettres (cf.infra , chapitre III)

« je » pour se poser d'emblée dans sa réalité subjective. Bien au contraire,

*« au moment où l'énonciation réalise la convertibilité du langage en discours, ce qu'elle insère dans l'énoncé n'est pas le seul locuteur, mais les interlocuteurs. Ou mieux : la relation interlocutive tout à fait indéclinable qui les lie et les constitue en co-énonciateurs »*¹⁸³.

Il conviendra donc d'aborder l'énonciation non plus comme « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* »¹⁸⁴ mais comme le produit concret de la relation interlocutive.

Dans cette perspective, le locuteur cesse d'être au centre de l'énonciation comme celui qui mobilise l'appareil de la langue au service de son dire :

*« Dès lors : (...) l'énonciation apparaîtra comme une activité conjointe de mise en discours où le locuteur et l'allocutaire sont des instances en relation actuelle »*¹⁸⁵.

Ainsi,

*« le dire est bien manifesté dans le dit, mais sans que cette marque renvoie rétro-référentiellement au seul ego auteur du dire /.../. Ce qui est assigné dans le message, ce sont certes les positions alternantes des interlocuteurs, mais toujours /.../ en activité coopérative de transaction sémantique »*¹⁸⁶.

183. Ibid., p.26

184. E. , « L'appareil formel de l'énonciation », *PLG II*, Paris, Gallimard, p.79 sq.

185. F. Jacques, op. cit., p. 27

186. Ibid., c'est nous qui soulignons

c) Voici qu'en soi, je n'est personne

Il convient donc de ne pas se méprendre sur les marques de l'énonciation dans l'énoncé et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que le *je* et le *tu* figurant « *dans l'allocution comme deux instances alternantes /.../, l'ego cesse d'être un point fixe* ». Seul le *nous* peut être considéré comme point relativement stable de l'espace logique de l'interlocution :

« *par rapport à lui, je et tu constituent de simples nœuds provisoires et différentiels d'élocution* »¹⁸⁷

Deuxièmement, parce que si c'est bien moi, le locuteur qui parle,

« *en toute rigueur, je ne suis pas l'énonciateur : c'est nous qui disons* ».

S'il est important de souligner « *que les opérations d'encodage sont partiellement déterminées par l'image que le locuteur se fait de l'allocutaire* », ceci n'est pas suffisant. Encore faut-il reconnaître que la présence de ce dernier est à ce point productrice qu'elle s'indique « *dans la totalité du matériel linguistique qui est choisi aux fins de compréhension mutuelle* »¹⁸⁸. On est alors en mesure de comprendre que l'emploi de « je » représente simultanément « *un exercice relationnel et différentiel* ». Comment répondre aux questions « Qui suis-je pour toi qui me parles ? Qui suis-je pour lui qui parle avec toi ? » Que désigne ce pronom "personnel" qui occupe la position détriplée « *d'être celui qui parle, celui à qui l'on parle, et celui dont on parle* ».

« *Pendant que l'objet du discours, la référence, se trouve coopérativement constituée par l'apport progressif des messages*

187 Ibid., p. 32.

188. Ibid., p. 29

échangés, qu'en est-il du véritable sujet du discours ? »¹⁸⁹.

Renoncer à la centralité du locuteur ne simplifie évidemment pas la question de la subjectivité dans le langage. Voici qu'en soi, *je* n'est personne. C'est-à-dire qu'aucune « *valeur de position dans le discours, »je » pas plus que « tu » ou « il », ne suffit à achever la référence à la personne »¹⁹⁰.*

S'il se produit, ce sera en relation et en interaction. C'est ce qui nous permet de souligner qu'« *ici l'action croise la parole* ». Aux questions posées ci-dessus, (« Qui suis-je pour toi qui me parles ? Qui suis-je pour lui qui parle avec toi ? ») nous répondrons donc avec F. Jacques premièrement, que c'est « *l'instance relationnelle qui est effectivement productrice du discours* » et deuxièmement, que cette instance « *résulte de la constitution réciproque des participants à l'œuvre conjointe du sens* »¹⁹¹. En somme, toute la question consistera à savoir « *comment cette activité coopérative de transaction sémantique* » permet aussi de penser « *la personne propre et la personne d'autrui dans leur différence positive* »¹⁹².

1.1.3.2. Co-référence et identification

Le seul lien qui peut être établi entre les deux processus de référence au monde et d'identification de soi passe par le lien allocutif et délocutif qui relie l'homme aux autres hommes.

189. Ibid., p. 32.

190. Ibid., p. 31

191. Ibid., p. 32

192. Ibid., p. 33..

Sans entrer dans la complexité d'une analyse fort riche, nous soulignerons ce qui nous paraît l'essentiel.

a) L'identité personnelle ou le recouvrement des trois instances : je, tu, il

« Je dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit tu, sous peine de ne pas être je /.../. Pendant le même temps, je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce il alors c'est moi. Entre les trois instances - je, tu, il - le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurelle d'une énorme complexité logique : la personne »¹⁹³.

Si « moi », « toi » et « lui », sont les trois valeurs de position dans un acte de communication, l'identité personnelle peut se définir, « *non par une réalité de substance ou une fonction de transcendance* » mais par la capacité de recouvrement des « *trois positions de l'acte de communication* »¹⁹⁴.

Pour cela, l'autre m'est nécessaire, non pas en ce qu'il serait « *indispensable à mon accomplissement en totalité de conscience* » mais parce qu'il intervient dans « *mon recouvrement relationnel d'agent ou de protagoniste de la communication* »¹⁹⁵. On se doute bien que, d'une part, la relation réciproque qui permet ce « recouvrement » est une relation dans laquelle s'exerce un travail notamment par rapport aux *images* que l'on se fait d'autrui ou qu'on imagine qu'autrui se fait de nous-même : « *les représentations flottantes que l'on se fait de l'autre /.../ finissent par entraver la parole* »¹⁹⁶.

Par ailleurs ce recouvrement n'est ni facile, ni toujours complet : des

193. Ibid., p. 51

194. Ibid., p. 62

195. Ibid., p. 54

196. Ibid., p. 53

conflits peuvent apparaître lorsque « *les désirs, les demandes ou les attentes qui me sont adressés /.../ ne sont pas compatibles entre eux* »¹⁹⁷.

Sans parler, plus généralement, des systèmes pathologiques qui « *semblent privés de méta-règles utilisables, i. e. donnant inter alia le moyen de changer de règles* »¹⁹⁸.

Point de répit donc pour la personne ! Même en troisième personne, elle est prise avec les deux autres dans le mouvement d'identification mutuelle : « *moi-même, il suffirait que je me trouve exclu du rapport interlocutif actuel pour devenir un lui* »¹⁹⁹. Et ce « lui », pas de doute, c'est bien moi car, « *nous avons ceci de commun avec tout ce qui existe au monde, de pouvoir devenir objet de perception et de discours* ». Dès lors, l'alternative pour « moi », n'est pas d'être ou de ne pas être... mais d'être « *absent ou présent selon la possibilité /que je peux/ prendre dans l'acte de communication* »²⁰⁰.

Cet acte, on pourra en appréhender la signification pragmatique²⁰¹, en signalant qu'il déploie la relation interlocutive (nécessairement dyadique) et la structure communicationnelle (triadique) des personnes

« *La participation au dialogue a pour effet de mettre quelqu'un en demeure de se situer /.../ dans les positions communicationnelles /.../. Le dialogue offre à chacun l'occasion explicite de tenter /.../ le recouvrement entre les trois positions. A quoi m'invite, plus généralement, le dialogisme présent dans le discours* »²⁰².

197. Ibid., p. 62

198. Ibid., p. 291

199. F. Jacques, op. cit., p. 58

200. Ibid., p. 62

201. Par pragmatique, F. Jacques entend « *tout ce qui concerne le rapport du discours aux circonstances les plus générales de production d'un sens communicable* ». C'est en poussant l'approche pragmatique des phénomènes langagiers en fonction d'un primat relationnel, « *que l'on est conduit à faire de l'ego le siège d'une compétence communicative, ainsi que de la responsabilité à l'exercer* » (ibid., p. 30).

202. Ibid., p. 64.

b) Le monde ordinaire de nos co-références

Outre les fonctions qu'elle assume au niveau interpersonnel, la communication permet d'élaborer conjointement les moyens sémantiques de se référer à « quelque chose », qu'il s'agisse des objets externes tenus pour *cela* ou des autres personnes tenues pour *ils*. Et c'est ce « *permanent hors de nous* »²⁰³ qui fonde la possibilité et le dynamisme de la communication. Non seulement « *la relation à l'objet n'est pas indépendante de la relation interpersonnelle* », mais plus fondamentalement encore :

*« Il appartient à l'activité communicationnelle d'engendrer le monde ordinaire de nos co-références »*²⁰⁴.

Le mode d'identification du sujet se conquiert dans et par la communication : si la perte de la relation à autrui entraîne « *la perte de la relation synthétique du moi personnel* »²⁰⁵, elle compromet tout autant l'idée que j'ai du « monde ». Il convient en effet de comprendre d'une part, que l'existence du moi présuppose la possibilité.

*« d'intégrer l'altérité d'autrui en partant de la relation de réciprocité où je suis entré avec lui dans l'acte de communication. Mais aussi ma propre altérité aux yeux des autres qui parlent de moi »*²⁰⁶.

203. Ibid., p. 63

204. Ibid., p. 64

205. Ibid., p. 77

206. Ibid., p. 139

Et d'autre part,

1) qu' « *il n'est pas de cela avec quoi l'ego serait en relation* »²⁰⁷.
Autrement dit, la communication est « *une participation bilatérale à l'identification du référent dont nous parlons, au titre de co-référent* »²⁰⁸.

2) c'est ce référent (qui fait désormais partie de la situation communicative) qui médiatise le rapport de réciprocité entre « je » et « tu », fondant ainsi la possibilité d'une communication dynamique.

1.1.3.3. La relation interlocutive : nécessairement dialogique

Avant d'aborder ce point, il convient de noter deux éléments préalables à l'entière compréhension de cette philosophie du langage.

a) Prédicat identificatoire et identification

Parler de « *relation interlocutive* », c'est considérer avec F. Jacques, « *que le concept d'interlocution est primitif alors que les concepts de locuteur et d'allocutaire sont dérivés* ». En ce sens, « *locuteur et allocutaire sont des instances suscitées par et dans le discours plutôt que des individus concrets* ». Bien plus, « *ce n'est pas parce qu'une énonciation est adressée à quelqu'un que celui-ci constitue l'allocutaire* ».

Pour qu'il y ait relation interlocutive,

« *il faut que l'énonciation soit un message engagé dans un processus*

207. Ibid., p. 64

208. Ibid., p. 63

de compréhension mutuelle. Si on ne s'entend pas, que pourrait-on se dire ? »

Par conséquent, il importe de distinguer d'un côté « *les supports* » (les individus vivants) et de l'autre « *les termes* » (les instances et places énonciatives) de la relation. Loin que ces termes précèdent la mise en scène de l'entretien, c'est « *La relation interlocutive /qui/ est constitutive de ces termes* ».

Plus encore, la détermination (instituée par la parole) des termes de l'interlocution « *fait partie du sens des messages proférés* »²⁰⁹.

S'il est important de distinguer (et non de confondre) ces deux concepts, c'est parce que cette distinction permet de comprendre deux modalités de structuration du sujet. D'une part, à travers les rapports inter-individuels, où l'homme entre dans des activités et des rapports sociaux pour se produire « *comme être historico-social* »²¹⁰.

D'autre part, à travers les rapports inter-personnels marqués par leur qualité propre de *réciprocité* et où se jouent les activités symboliques de la personne.

Cet éclairage recouvre donc la distinction que l'on est amené à effectuer entre la dimension collective et la dimension interpersonnelle qui caractérisent toutes deux, le « *socius* ».

On pourrait simplement établir que l'on « *assiste à un phénomène essentiellement collectif toutes les fois que la co-existence des*

209. Ibid., ps. 149-150

210. Ibid., p. 151

hommes est systématisée par un modèle à la fois organisationnel et communicationnel »²¹¹ - établi et institué.

Nous retrouvons là, la relation d'*appartenance* sociale (déjà abordée à l'occasion de notre analyse des travaux de P. Bourdieu) dans la mesure où « *seule une communication instituée par le système est compatible avec l'appartenance au groupe* ». L'emprise du tissu social est à ce point déterminante « *que chacun devient capable de conserver sa place dans un système de places* ». Cependant, à partir du moment où l'on prend le parti d'établir une distinction entre l'individu et la personne, on définira le premier « *à partir de la localisation du moi dans l'espace social* » et on l'identifiera dans l'espace collectif en tant que « *système vivant de rapports sociaux entre conduites* »²¹².

Mais on ne réduira pas pour autant le rapport spécifique « *de réciprocité qui caractérise la dimension interpersonnelle dans le social* » :

« *Si l'appartenance au groupe fournit un prédicat identificatoire pour l'individu, /.../ ce n'est pas le groupe, par la relation d'appartenance, mais bien l'autre homme, par la relation de réciprocité, qui est constitutif de mon identité personnelle* »²¹³.

b) Des « systèmes » sociaux ouverts

C'est cette différenciation qui permet à l'approche relationnelle d'établir l'hypothèse d'une dynamique d'ouverture des systèmes humains :

« *les systèmes humains sont des systèmes vivants et ouverts, pour autant du moins que les relations s'y transforment* ».

Nous avons vu que c'est un rapport d'appartenance qui caractérisait

211. Ibid., p. 288

212. Ibid., p. 289

213 Ibid., ps 290-291

les rapports institutionnels entre l'individu et la communauté instituée. Or, l'approche relationnelle suppose que

« les conditions de cette appartenance sont modifiables en fonction des rapports interpersonnels de réciprocité /.../ afin d'être compatibles avec eux ».

Et cette possibilité d'exercer une modification provient de la notion même de « personne » comme « *intégration structurelle de tels rapports* »²¹⁴ c'est-à-dire comme notion *intersubjective, communicationnelle et diachronique*²¹⁵. Il s'ensuit que la source du changement est bien à chercher au niveau relationnel, « *dans les incessantes modifications qu'y introduit l'activité de communication* » et, plus particulièrement dans le discours méta-communicationnel qui « *introduit une disposition de liberté dans le contrat social* »²¹⁶.

Nous retrouvons ici, grâce à la lecture qu'en fait F. Jacques, l'apport déterminant de G. Bateson²¹⁷ : l'aptitude méta-communicationnelle des personnes permet de débrayer de sa place dans une communauté de communication instituée (et parfois réifiée) pour embrayer en position de locuteur-auditeur, dans le cadre d'un autre rapport. Sans cette aptitude, les « *péripiétés évolutives seraient impossibles* »²¹⁸. Resteraient à dépeindre des relations interpersonnelles homéostatiques au sein de

214 Ibid., p. 291

215 Ibid., p. 139

- par opposition à la perspective systémique qui aborde la notion d'identité individuelle comme étant « *objective, car la place dans le système est toujours déterminable; collective, parce que l'identité est telle /.../ que le groupe peut déléguer l'individu; synchronique parce qu'on ne se préoccupe pas /.../ de savoir comment cette identité individuelle se constitue au cours de l'existence* » (ibid., p. 289)

216. Ibid., p.292, c'est nous qui soulignons

217. F. Jacques citant Bateson souligne, comme nous serons amenée à le faire dans notre analyse critique de certaines propositions de l'interactionisme social qu'« *entre toutes les péripiétés de la formation et de la reformation des rapports humains (...), « le processus le plus intéressant est peut-être celui par lequel les sujets instaurent entre eux des règles communes pour créer et mutuellement comprendre des messages* ».

218. F. Jacques, op.cit., p. 292

rapports d'appartenance à un système définitivement clos.

Nous concluons sur ce point en soulignant le lien dynamique instauré entre la relation interlocutive et l'existence sociale de la personne. Nous avons déjà noté, en parlant du dialogue, que la relation interlocutive « *était l'ouvrière de l'identité personnelle, puisqu'elle est indispensable pour conférer l'identité des personnes à ses actants* ». Elle apparaît dorénavant comme possédant également « *une priorité par rapport aux divers systèmes sociaux intégrateurs* ». C'est finalement elle qui donne sens, qui rend compatible l'insertion dans ces différents systèmes en lui assurant la mobilité, seule condition qui permet de « *peser sur la clôture du système, ou /.../ de ménager la compatibilité d'actions conflictuelles* »²¹⁹.

Du coup, la valeur de l'acte de langage, en tant que phénomène social, est commandée selon un double registre relationnel :

*« par sa portée interactionnelle il s'ordonne selon la réciprocité interlocutive ; par son aspect institutionnel, il procède de l'appartenance communautaire »*²²⁰.

R. Galissot ne disait pas autre chose lorsqu'il supposait que « *le fondement relationnel a deux versants : l'un de structuration de la société, l'autre de structuration personnelle* »²²¹.

Si nous avons fait ce détour avant d'en revenir à la « *relation*

219. Ibid., ps. 292-293

220. Ibid., p. 291

221. R. Galissot, op.cit., « Au-delà... », p. 7..

interlocutive » et au « dialogisme », c'est bien parce qu'il est impossible de peser ces termes sans situer leur fonction propre : à savoir de produire les conditions d'un agencement interlocutif (les modalités d'appartenance sociale sont liées aux relations de réciprocité interpersonnelle) de l'instance relationnelle et du monde. Cette priorité de la relation interlocutive vis-à-vis des systèmes sociaux intégrateurs est liée au fait qu'au cœur de cette instance, la parole est directement:

« le produit de la relation qui effectue le sens, et simultanément l'effet d'une tension qui crée la réalité des énonciateurs : une tension onto-poétique dresse les instances énonciatives, dont chacune est autre pour l'autre et non pour le même »²²².

C'est bien parce que des processus d'identification/différenciation peuvent être travaillés par- et dans- la relation interlocutive, que celle-ci est identifiée, à certaines conditions, comme le lieu d'un dialogisme à la fois dynamique, critique et intégrateur. L'une de ces conditions peut être abordée grâce à la problématique du caractère constitutif de l'altérité. Car si notre conception des rapports entre le moi et autrui a longtemps été réglée par l'idée de la subjectivité de la conscience, la relation interlocutive permet de concevoir autrement le rapport *avec* - (et pas seulement *à* -) l'altérité.

c) Identification/différenciation et dialogisme

Cette problématique se décline selon plusieurs axes : l'axe de l'énonciation, l'axe de la relation, l'axe de la différenciation, tout trois convergents vers le creuset du dialogisme.

222. F. Jacques, op.cit., p. 184.

1) altérité et énonciation

Peut-être suffirait-il ici de rappeler que le mouvement incessant à travers lequel va se structurer la « personne » est lié à la fois à sa capacité à opérer le « *recouvrement* » entre les trois instances je, tu, il, dans l'ensemble de ses prestations communicationnelles, et à opérer une série de « *transactions sémantiques* » avec autrui au cours de ces mêmes prestations. Loin de se réserver un quelconque privilège (par exemple, celui d'avoir l'initiative du sens), l'ego n'apprendra à s'identifier en tant que personne que s'il est capable, d'une part,

*« bien sûr de dire “je” en tant que “moi”, mais aussi d'être celui qui est interpellé et également celui dont on parle »*²²³.

Il s'agira, deuxièmement, de situer l'activité discursive comme mise en commun du sens et de la référence ou encore comme « *activité coopérative de transaction sémantique* »²²⁴. Dans cette perspective, « l'entreprise d'identification personnelle n'est jamais acquise »²²⁵,

*« Car le moi est un être qui parfois réussit et parfois échoue à se constituer un et le même à travers tous les engagements où il est en position formelle ou en place institutionnelle de communiquer »*²²⁶

Les échecs seront alors à mettre en regard avec les « *illusions de l'identification personnelle lors de la communication* »²²⁷.

2) relation et altérité

Si la question de l'Autre est littéralement « prise » dans la relation

223. Ibid., p. 59

224. Ibid., p. 29. 225. Ibid.

226 Ibid., p. 66

227 Ibid., p. 77

interlocutive, elle l'est immanquablement dans la relation interpersonnelle. Le concept d'intersubjectivité intervient alors pour connoter « *bien sûr la relation à l'autre, non comme mon semblable : comme celui qui est différent et qui est initialement hors de mes prises* »²²⁸.

Mais l'attribution de cette différence ne signifie pas que l'on attribue « *à autrui une essence ou une qualité que l'autre porterait en tant que tel, à l'exclusion du moi* ». Chaque fois que l'on construit une représentation mystifiante de l'altérité, on confond « *le sens respectueux de la distance et de la séparation initiales* » avec « *l'hétérogénéité radicale de l'autre* ».

Et cette confusion est d'autant plus grave que l'affirmation de cette « *hétérogénéité d'autrui n'est possible que par rapport à un terme dont l'essence est de demeurer au point de départ* »²³⁰. On part alors à la « découverte » de l'autre,

« *cet autre je, là-bas, comme Colomb traverse l'Atlantique pour découvrir un Autre aussi étranger et lointain qu'on voudra, sur le plan culturel et historique, un Autre saisi en sa différence à la fois abstraite et négative* »²³¹.

Il convient donc d'avancer simultanément sur deux voies : celle de la parole et celle de la différenciation.

Premièrement, c'est en partant de la relation interpersonnelle et de sa

228 Ibid., p. 65

229 Ibid., p. 72

230. Ibid., p. 183

231. Ibid., p. 284

forme explicite, la relation interlocutive, que je peux à la fois identifier l'autre, et naître à sa différence. Là encore, non en tant que « substance » mais simultanément en tant qu'Autre et en tant que co-énonciateur. Autre, parce que

« les mondes possibles compatibles avec ma croyance le disputent avec les mondes possibles compatibles avec la sienne, dès la première parole échangée »²³².

En tant que co-énonciateur également, dans la mesure où :

« la parole exprime directement le rapport fondateur qui implante les individus en qualité de co-énonciateurs. Elle est directement le produit de la relation qui effectue le sens, et simultanément l'effet d'une tension qui crée la réalité des énonciateurs »²³³.

C'est dans cette tension avec l'Autre séparé de moi/co-énonciateur de mon dire, que la pensée d'autrui peut être « réellement constitutive de la mienne »... et cela implique également « *que toute pensée discursive est dialogique dans son fond* »²³⁴.

C'est donc bien (et ceci est notre deuxième point), le « dire *avec* autrui » (et non le « dire *à* - ou *pour* - autrui ») qui manifeste la pleine prise en compte de son altérité. Quant à ma propre singularité, elle est précisément référée à ma capacité d'actualiser une relation singulière : non pas en disant un poème : « *signe donné à autrui* » ; mais en énonçant un discours : « *signe entretenu avec lui* » ; en ne parlant « *jamais que par les autres et non pas seulement pour les autres* ».

232. Ibid., p. 183.

233. Ibid., p. 184.

234. Ibid., p.183.

C'est seulement alors que

*« dans le dialogisme du discours, l'opération de se comprendre mutuellement est en train de recommencer ici et maintenant, et que son résultat sera neuf, un sens créé à neuf »*²³⁵.

Il ne s'agit donc pas de faire de la « parole » et de l'« altérité » les alibis de la bonne conscience éthique car elles ne sont pas « *simplement l'événement qui interpelle, facultativement, le sujet pour l'investir de l'extérieur* » ; elles constituent les lieux privilégiés de l'apprentissage communicationnel dans le cadre d'un « avènement réel de la relation »²³⁶. Elles sont constitutives de l'ipseité du moi, dérivée de l'identité personnelle conquise dans et par la communication. On ne saurait mieux boucler la boucle qu'en rappelant ceci :

*« L'existence du moi /.../ présuppose une possibilité fondamentale d'intégrer l'altérité d'autrui en partant de la relation de réciprocité où je suis entré avec lui dans l'acte de communication. Mais aussi ma propre altérité aux yeux des autres qui parlent de moi »*²³⁷.

3) dialogisme et altérité

La lecture philosophique à laquelle nous invite F. Jacques va trouver un premier point d'aboutissement dans la lecture qu'il effectue et qu'il prolonge des travaux de M. Bakhtine sur le dialogisme. On sait que, selon ce dernier,

« aucune voix individuelle ne pourrait se faire entendre autrement qu'en s'intégrant au cœur complexe des autres voix déjà présentes, par rapport auxquelles elle doit se situer ».

F. Jacques prolonge ce principe en énonçant que la « *voix propre* »

235. Ibid., p.188

236. Ibid., p.189

237. Ibid., p.139.

(ou « *discours du Même* »), « *n'est jamais entendue* » comme telle. Elle constitue à la fois une composante différentielle et une composante intégrée au principe dialogique.

Différentielle, parce qu'elle « *mesure aussi ma contribution au message, mon apport moteur à la situation discursive /.../. Le dialogue n'est fructueux, il n'est créateur (d'information ou de sens), que si la voix propre parvient implicitement à se faire reconnaître* ».

Intégrée, précisément en fonction de ce caractère *implicite*. Dès lors, « *en tant que réalité différentielle, on n'entend pas / la voix propre. /, elle doit être reconstruite différenciellement* »²³⁸

Elle n'existe pas « *à l'état libre* »²³⁹ et n'apparaît qu'intriquée. Et ceci n'enlève rien à la contribution qu'elle apporte à la situation discursive.

C'est donc peu de dire que les « *énonciateurs sont associés dans l'initiative du sens* ». Encore faut-il identifier le principe de *bi-vocalité* qui régit l'énonciation au point que « *chacun ne dit pas comme il l'entend mais aussi bien comme l'autre l'entend* »²⁴⁰. Si je suis en situation communicative avec autrui, quelle que soit l'inégalité de nos deux voix, je ne puis annuler la voix de l'autre :

« *le degré zéro de son intervention est introuvable /.../. J'anticipe la voix de l'autre dans la constitution du moindre discours, en tant que je la veux adressée et échangée* »²⁴¹.

Débuté de l'initiative proprement sémantique, le locuteur n'est pas pour autant dépourvu d'une possibilité d'intercepter, d'intervenir, voire

238. Ibid., p. 321

239. Ibid., p. 335

240. Ibid., p. 332

241. Ibid., p. 316

d'interrompre à son profit l'élaboration de ce qui est dit « *en le recyclant en quelque manière dans la communication de soi à soi* ».

Ceci marque le moment où, « *par retour et retrait, le locuteur se ressaisit sur la relation interlocutive en même temps qu'il s'approprie sa contribution propre* »²⁴². Sans cesser pour autant d'actualiser sa compétence communicative ... *in peto*.

La situation dialogique telle qu'elle est envisagée ici dissipe donc une double illusion : celle qui voudrait que le locuteur « *tienne ce qu'il profère communicativement comme une expression absolue de soi* »²⁴³.

Celle, conjointe, qui tiendrait l'allocutaire comme le dépositaire d'une altérité langagière, actualisée dans une série de « *feed back* » et culturellement précodée.

Le principe dialogique permet de transférer à l'allocutaire et à la situation interlocutive la complexité que l'on s'accordait à reconnaître à l'ego, du coup cette complexité s'en trouve transformée. Loin de sacrifier à l'hégémonie du sujet, on peut dès lors envisager la relation interlocutive dans un schéma décentré par rapport à un mytique producteur du sens.

Ainsi, rappelons le principe dialogique :

« une énonciation est émise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre. /.../. C'est originellement que le dire procède d'une relation interlocutive qui excède les ressources même réflexives de l'ego pensant. Il suit qu'en toute rigueur on ne peut prendre la parole de manière à l'avoir /.../. S'en rendre maîtres et possesseurs,

242. Ibid., p. 335

243. Ibid., p. 334

instaurer le sens en toute souveraineté. /S'il/ arrive que l'inscription de l'allocutaire dans l'énoncé s'éténue /.../ la sanction est immédiate : la parole y est tronquée, le sens s'effrite. Ce sont là tout au plus exceptions qui confirment la règle selon laquelle, quand je parle, en fait c'est nous qui disons »²⁴⁴.

1.1.3.4. L'« instance relationnelle » : un concept clef

Si les concepts de « sujet » et de « personne » apparaissent d'ores et déjà en cohérence avec une théorie du langage, c'est parce qu'ils sont trempés dans le bain d'une socialité relationnelle, laquelle est complémentaire des processus mis en œuvre par l'individu en prise avec les injonctions identificatoires de son « positionnement » social. Non seulement elle est complémentaire de ces processus mais, dans la perspective de F. Jacques, elle en constitue « l'échangeur » : l'espace dynamique et conflictuel où la personne tend à élaborer le sens de son appartenance au monde.

Cette instance relationnelle, en tant qu'objet de recherche, est intrinsèquement liée à la possibilité de l'*apprentissage*, possibilité dont nous verrons qu'elle est au centre des préoccupations de cet autre chercheur en quête du « *courant communicationnel* » qu'est G. Bateson.

Notre objet est donc bel et bien lié à une épistémologie de la remédiation : tenter de comprendre les conditions d'une émergence théorique du « sujet de la relation », ne peut se faire qu'à travers des catégories dont la portée est à la fois éthique et éducative.

Le concept de « relation interlocutive » tel qu'il est développé dans les travaux de F. Jacques permet :

- a) de relier la problématique relationnelle et celle des apprentissages

244. Ibid.,

communicatifs en réintégrant à ceux-ci l'entière dimension du travail d'identification/différenciation mis en œuvre par les personnes en interaction.

b) de prendre en compte les apprentissages communicatifs, non seulement du point de vue de l'évolution cognitive du « sujet parlant », mais en fonction de l'expérience dialogique (mise en commun du sens et de la référence) instaurée dans et par l'instance relationnelle.

c) d'établir le lien profondément dialectique entre des processus « subjectifs/intersubjectifs » et la question de « l'accès aux connaissances » : en sauvant la notion de « sujet » de l'impasse subjectiviste où une certaine tradition philosophique l'avait conduite, non seulement on renonce à la séparation entre une « intériorité » du sujet opposé à l'«extériorité» du monde mais, de plus, on établit que la construction concomitante du sujet et du monde passent par la construction d'une relation (intersubjective c'est-à-dire de réciprocité) au monde. Il n'y a pas plus de « sujet » que de relation au monde ou d'accès aux connaissances, seules existent les médiations qui les relient et donc les informent pour leur donner un sens. Il convient donc de trouver les formes de médiations productives.

d) de ne pas confondre les conduites de relation avec l'Autre faisant l'objet d'un travail éducatif (mais également thérapeutique) et des processus de « socialisation » menés sous les contraintes des règles de ce que l'on conçoit parfois comme le « jeu » social. La notion de « réciprocité » relationnelle renvoie à des apprentissages visant à amener la personne à construire le sens de son inscription singulière dans le tissu social. Il ne serait pas juste de penser que l'école se contente d'entériner ces « règles du jeu social » et de préparer les élèves à être les futurs acteurs socio-culturellement programmés de ce jeu. Nous verrons un peu plus bas que même l'injonction de l'entreprise (qui, à un certain niveau, demande des « partenaires motivés » et ayant le goût du travail « en équipe »)

ne conduit peut-être pas autant qu'on le croit parfois, à la fabrication d'« individus », mais aussi à la formation d'individualités.

e) La fonction assignée à la « relation interlocutive » nous permet donc également de resituer la catégorie de la « réflexivité » telle que nous l'avons vue chez P. Bourdieu.

En affirmant le primat de la relation interpersonnelle en tant qu'espace dialogique de socialisation, F. Jacques ouvre la possibilité d'une parole et d'une action critiques pour la personne. C'est par son inscription dans le « champ dialogique » (pour reprendre l'expression déjà citée de R. Galissot), que la personne peut insuffler de la mobilité et du sens à son rôle social. Chez P. Bourdieu cette possibilité était envisagée comme relevant de la compétence du sociologue et d'un agent s'appropriant les outils de la sociologie. Chez F. Jacques cette possibilité est référée aux processus d'existence relationnelle. Non pas que ces processus soient « évidents » ou qu'ils aillent d'eux-mêmes, car s'ils doivent se construire, ce sera par la prise en compte de l'Autre. Cette prise en compte, nous avons pu la signaler dans la pensée de P. Bourdieu : chez ce dernier, la présence dialogique de l'Autre est référée au projet de réflexivité ou de socioanalyse de l'agent. En d'autres termes, l'émancipation de l'agent passe par la confrontation dialogique avec autrui mais n'est pas expressément liée à l'expérience de l'altérité.

f) Enfin, l'anthropologie relationnelle de F. Jacques permet de libérer la question de la relation à l'Autre d'une vision restreinte de la problématique « interculturelle » : l'Autre est mis en jeu dans « mon » existence communicative, il est d'abord sollicité sur des questions ayant trait à l'identité et non à l'identitaire. L'Autre, quel qu'il soit, est autre culturel, séparé de moi mais non radicalement hétérogène. On pourrait donc dire que toute communication prenant en compte l'expérience

relationnelle est une communication exolingue et exoculturelle²⁴⁵

L'approche relationnelle ne serait, en fin de compte, qu'un détour philosophique pour mieux mesurer la dimension de l'altérité dans tout acte de communication. C'est pourquoi, par la suite, nous parlerons fréquemment de « sujet de la communication interculturelle » pour référer systématiquement :

- à l'instance relationnelle (et au travail afférent) ;
- à la dimension exoculturelle et exolingue (potentielle ou actualisée) de toute communication sociale.

Ces différents points feront, en outre, l'objet de notre deuxième chapitre.

1.1.4. Un usager en quête d'agencements sociaux

Un « sujet en relation de communication exoculturelle » est une figure de la « modernité » dans le sens où il se constitue à travers une double trame : la trame des objets et la trame de la communication. C'est à travers ce maillage serré que lui sont dictés, sous la forme de diverses injonctions, ses modes d'appartenance sociales et culturelles : injonctions vis-à-vis de la consommation des objets ; injonctions vis-à-vis de ses modes de communication ou d'«interaction». Sachant que nos paroles empruntent des canaux reliés à un certain nombre de « machines », nous savons que des injonctions visant à régler nos manières de communiquer empruntent également le biais des discours d'accompagnement qui règlent l'emploi de ces canaux et de ces « machines ».

Tenter de faire émerger quelque chose comme... un sujet de la relation

245. Ces points seront repris au *chapitre II*

exo- et inter- culturelle c'est *comprendre* ses processus actuels de socialisation afin de mieux savoir où se situe l'écart nécessaire à la prise en compte de l'altérité et à la relation avec Autre. Car comment appréhender l'Autre si l'on est pris soi-même dans les discours et les objets multiples d'une société qui est simultanément société de communication et société de consommation, c'est-à-dire société qui développe systématiquement des modes de contrôle de l'une et de l'autre. Pas plus aujourd'hui qu'hier, l'assujettissement aux modes de consommation et aux modes de communication ne permet d'être ni un sujet perceptible pour l'Autre, ni un sujet qui perçoit cet Autre. Il faut donc *inventer* des modalités d'appropriation (des objets) voire de détournement des circuits de la communication (nous y reviendrons plus amplement au second chapitre). Nous verrons jusqu'où cette *invention* peut mener : en quoi une éducation du sujet interculturel s'alimente aussi à cette possibilité de l'invention ; en quoi cette éducation devient un dispositif instituant c'est-à-dire dépasse le seuil des *pratiques d'invention* pour devenir l'un des terrains sociaux d'une émancipation.

1.1.4.1. Le système des objets²⁴⁶

a) la consommation

En empruntant à J. Baudrillard le titre d'un ouvrage, à nos yeux, essentiel, nous tentons de signaler deux choses.

La première est que notre problématique du sujet prend en compte le contexte d'une société de consommation.

La seconde est qu'un quart de siècle après la parution de cet ouvrage, il n'est (toujours) pas possible de penser le « détournement consommatoire »

246. J. Baudrillard, *Le système des objets*, Paris, coll. tel, Gallimard, 1968

de l'objet comme pratique émancipatrice. Ce n'est qu'en ayant recours à des « dispositifs » de production de nouveaux objets que l'on peut envisager des formes de « résistance » à la ronde des objets.

Notre problématique du sujet s'inscrit dans un contexte social marqué par la consommation des objets. La consommation est définie par Baudrillard comme

*« un mode actif de relation (non seulement aux objets, mais à la collectivité et au monde), un mode d'activité systématique et de réponse globale sur lequel se fonde tout notre système culturel »*²⁴⁷.

Ce qui signifie que le discours développé par le sujet qui consomme englobe *« la totalité virtuelle de tous les objets et messages constitués dès maintenant en un discours plus ou moins cohérent »* Ce discours est *« une activité de manipulation systématique des signes »*²⁴⁸.

Sans ce discours, pas de mise en relation et donc pas de « sens » :

*« Pour devenir objet de consommation, il faut que l'objet devienne signe (...) (c'est-à-dire) prenant sa cohérence et donc son sens, dans une relation abstraite et systématique à tous les autres objets-signes »*²⁴⁹.

Ainsi, la consommation de l'objet a-t-elle pour finalité de produire du sens : ce qui doit être à la fois produit et consommé par le sujet, c'est la relation à l'objet elle-même.

b) l'usager

La problématique de l'*usage* va désigner simultanément l'existence et la nécessité d'un *écart* entre l'injonction à consommer et l'acte

247. Ibid., p. 275.

248. Ibid., p. 276.

249. Ibid., p. 277.

consommatoire lui-même. M. de Certeau et L. Giard²⁵⁰ soulignent la variabilité qui s'imisce entre le mode d'emploi, qui régit l'incorporation sociale de l'objet et le « braconnage » des pratiques et des usages. Ainsi, la figure du consommateur évolue-t-elle : le héros contemporain de Pérec, invente des pratiques qui ne font que libérer l'objet dans sa *fonction*.

Or, relève Baudrillard, « *tant que l'objet n'est libéré que dans sa fonction, l'homme n'est libéré que comme usager de cet objet* »²⁵¹. Globalement aliéné mais « heureux », cet usager-là vit « *le système de la personnalisation* » des objets « *comme liberté* »²⁵². Aliéné, parce que

« *dans l'acte de consommation personnalisé, il est clair que le sujet dans son existence même d'être sujet, ne fait que se produire comme objet de la demande économique. Son projet, filtré et morcelé d'avance par le système socio-économique, est déçu dans le mouvement même qui tend à l'accomplir (...)* »²⁵³.

Heureux, parce que demeure « *l'illusion d'une distinction personnelle* » dans la consommation « personnalisée » des objets et que le sentiment de cette distinction va pouvoir alimenter et satisfaire « *l'exigence individuelle* »²⁵⁴. Finalement, le concept idéologique de « personnalisation » désigne le mouvement fondamental d'une société qui neutralise « *le danger que constitue toujours pour elle (...) l'exigence personnelle* » et vise ainsi à « *mieux intégrer les personnes* »²⁵⁵.

L'*usager* de M. de Certeau tente d'inventer des formes de « résistance » à la pathologie de la civilisation technicienne. « Bricoleur », badaud,

250. M. de Certeau, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Préface de L. Giard, 1980, 1990 pour la deuxième édition, Paris, Gallimard., cf. également infra, chapitre 2.

251. J. Baudrillard, op.cit., p. 26

252. Ibid., p. 214

253. Ibid., p. 213

254. Ibid., p. 196

255. Ibid., p. 197

ou braconnier, il s'efforce de ne pas être cet « *homme moderne* », le « *cybernéticien* », « *hypocondriaque cérébral, obsédé par la circulation absolue des messages* » et des objets²⁵⁶.

De la catégorie de la « résistance » et des ses multiples actualisations dans un « *art de faire* » quotidien (sur lequel nous reviendrons plus longuement à travers la problématique des documents authentiques, des « matériaux sociaux » et autres objets culturels étrangers « consommés » dans la classe de langue²⁵⁷) on va alors passer à la catégorie du *détournement* puis à celle du *dispositif*.

c) Appropriation et détournement

Le détournement peut-il naître du contact entre un usager (consommateur faisant preuve à la fois d'« invention » et de « résistance ») et une *machine à communiquer*²⁵⁸ ? Pour répondre à cette question, il convient de distinguer plusieurs éléments.

On ne peut qu'être frappé par le fait que les modes d'appropriation de l'usager traduisent de façon très claire cette « exigence personnelle » que signalait Baudrillard. Du coup, on serait tenté de voir dans de complexes *modalités d'appropriation*, des conduites de *détournement* de ces objets.

Cette tentation signale que les pratiques consommatoires de l'« usager » doivent être plus que jamais envisagées comme des pratiques de production de sens : à travers la *relation aux objets* et à travers la

256. Ibid., p. 41

257. cf. notamment, *infra*, chapitre 2.2.2.1. et 2.2.2.4

258. P. Schaeffer, *Machines à communiquer*, T.1, *Genèse des simulacres*, T.2, *Pouvoir et communication*, Le Seuil, Paris, 1971-1972, cf. également, chapitre 2. , *op.cit.* et 2.2.2.3.

mise en relation des objets entre eux. La consommation (qui désigne à la fois une pratique et une *possession* de l'objet) se définit bien comme production d'un système de signes propres au consommateur.

Cette exigence d'appropriation personnalisante et privée fait que la rencontre entre l'utilisateur et ce nouvel objet technique qu'est la « machine à communiquer », donne lieu à l'invention d'une « niche » sans laquelle l'objet ne peut être consommé :

« L'examen des pratiques a montré que l'expérimentation a deux grandes issues (...). L'une est d'adapter l'outil (...) aux « magies familiales ». L'autre conduit au “désenchantement” de l'appareil, c'est-à-dire à son usage fonctionnel. Dans l'un et l'autre cas, les appareils, dont les aires d'utilisation se précisent progressivement, finissent par s'installer dans des “creux”, façonnés par les mythes, les normes et une « différence de potentiel ». Ces « creux » ressemblent, dans le territoire technologisé de la société d'aujourd'hui, aux niches écologiques d'un biotope. »²⁵⁹

La « niche » aurait donc non seulement pour fonction de permettre l'appropriation de l'objet mais, de plus, rentrerait dans une logique d'adaptation sociale en installant « des cardans là où il y a déséquilibres et cahots »²⁵⁹.

On comprend donc que les pratiques des usagers correspondent à une complexification des modes d'appropriation consommatoire mais n'indiquent en rien une rupture de la consommation : « *c'est finalement parce que la consommation se fonde sur un manque qu'elle est irrépressible* »²⁶⁰ concluait J. Baudrillard, il y a vingt-cinq ans.

259. J. Perriault, *La logique de l'usage, Essais sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989, p. 219.

260. J. Baudrillard, op. cit., p. 283.

Evaluer la possibilité d'un écart entre l'injonction consummatoire et la consommation elle-même ne peut donc que se traduire par l'exercice d'une vigilance vis-à-vis des modes d'appropriation des objets. Cette vigilance s'exprime d'ores et déjà à l'école par une éducation concernant les modes d'interprétation des objets : on travaille sur l'élucidation et le *décodage* des signes auxquels renvoient les objets dans leurs sphères de production et de circulation.

Deux autres paliers éducatifs peuvent être envisagés :

Une éducation à l'*appropriation* des objets car l'imposition d'une marque fait partie du processus d'appropriation. On pourrait voir dans le désir d'apposer une « marque » à l'objet, le rétablissement de cette « *médiation gestuelle* »²⁶¹ dont J. Baudrillard signale qu'elle est découragée, démobilisée par l'objet technique puisque « *tout ce qui était sublimé (donc symboliquement investi) dans le gestuel de travail est aujourd'hui refoulé* »²⁶². La marque (graphique, chorégraphique ou langagière) signe alors un degré d'appropriation de l'objet dans de nouvelles sphères de socialité.

Une éducation à la *production* de nouveaux objets. Car tout se passe comme si seul le geste de production permettait de sortir de la spirale consummatoire (spirale des projections et des interprétations) et de se replacer dans un principe de réalité.

1.1.4.2. Enrayer la communication et la circulation des objets

Nous ne ferons ici que signaler le point suivant : les modes de *circulation*

261. Ibid., p. 76

262. Ibid., p. 77

des discours et des objets dans une « société de communication/ consommation » induisent un modèle de « communication sociale » comme espace d'actualisation des « *habitus* ». Le sujet est « pris » à double titre :

- en tant que consommateur socialisé dans un (endo)groupe culturel « ciblé », il est pris dans le système des objets,

- en tant qu'(inter)locuteur, il ne cesse de (re)formuler ses modalités d'appropriation et de « lecture » des objets.

a) L'altérité et la production d'objet

Les seuls éléments qui nous semblent pouvoir enrayer cette conception circulaire et systémique sont d'une part l'*altérité*, d'autre part la *production d'objet*.

Le concept d'altérité renvoie ici principalement au travail de *décentration*. En tant qu'outil conceptuel, nous l'avons vu, l'altérité permet de penser non plus le seul travail de l'« individu » (énonciateur, apprenant, acteur) mais le travail relationnel (des co-énonciateurs, et, nous le verrons, des correspondants).

On passe donc d'une prise en compte de l'humain centrée sur la personne à une conception relationnelle centrée d'une part sur la dyade (avec ses problématiques propres, notamment dialogiques et relationnelles) et, d'autre part sur le collectif (avec ses problématiques propres d'agencement des *individualités*).

La production d'objets est liée, dans notre perspective, à des *dispositifs* c'est-à-dire à une organisation de la production autour de formes de socialisation intersubjective et dialogique. On peut concevoir la

production d'un « objet » comme pilier de ce dispositif. Ce qui signifierait que l'objet à produire n'est pas *n'importe quel* objet ou encore que tout objet ne renvoie pas aux mêmes dispositifs de production. Dans notre perspective, l'objet à produire

renvoie à des pratiques relationnelles dialogiques ; c'est la correspondance dyadique ;

requiert un agencement collectif, c'est la correspondance entre deux *destinateurs* collectifs.

Dans les deux cas, la production de l'objet « correspondance » requiert la construction d'une *relation* (l'objet est alors le reflet des processus relationnels qui en ont permis l'émergence) ; c'est un objet qui, une fois produit, échappe à son ou ses producteurs pour instaurer un *courant communicationnel* avec l'autre ou d'autres.

b) Le sujet, l'instance relationnelle et le dispositif

Une conception du sujet en relation de communication interculturelle va à contre-courant de tendances qui « *font de l'individu l'unité sociale reconnue (...), la valeur consensuelle de base* »²⁶³ et ce, pour deux raisons :

parce que notre conception du sujet est celle d'un *sujet en relation* ;

parce que le dispositif éducatif qui en découle travaille à des *agencements relationnels dyadiques et collectifs*.

1) Individualité vs individualisme

Il ne s'agit pas de nier les différents éléments qui manifestent aujourd'hui l'existence d'un malaise de l'« individu ». Nous relèverons avec G. Mendel l'élément suivant.

Le « *repli de l'individu sur sa phère privée* » lié à divers phénomènes sociaux, culturels et historiques conduit cet individu à

263. G. Mendel, *La société n'est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, Editions La Découverte, 1992, p. 162.

« privilégier le petit territoire humain qui l'entoure, celui qui reste à portée de la main et où peut encore être mis en œuvre le mouvement d'appropriation de l'acte individuel, en le contrôlant et en percevant immédiatement les effets »²⁶⁴.

On sait que pour G. Mendel, l'«actepouvoir» désigne non seulement l'acte, l'acteur ou l'agent mais « les conséquences obligées et manifestes, à savoir la modification d'une réalité incluse dans des réseaux sociaux »²⁶⁵.

Or, l'évolution des formes de travail (depuis le taylorisme, les institutions n'ont jamais vraiment renoncé à la parcellisation du travail) et de socialisation (atomisation du tissu social) fait que nos sociétés vont *« vers une désinsertion sociale de l'individu »²⁶⁶.* Processus qui peut s'accroître et conduire « à des formes de société de plus en plus asociales et anomiques ».

Une évolution alternative à celle-ci passerait par

« des formes nouvelles de socialisation (...) davantage respectueuses du développement personnel de l'individu que ne l'étaient les formes traditionnelles d'inculcation des valeurs ; on se dirigerait alors vers de véritables "sociétés d'individus" dans lesquelles chacun des termes (...) pèserait d'un poids égal »²⁶⁷.

Nous avons dit du climat idéologique actuel qu'il tendait à une

264. Ibid.

265. Ibid., p. 176, c'est nous qui soulignons.

266. Ibid., p. 164

267. Ibid., p. 162.

survalorisation de l'individu. Il convient d'ajouter que l'époque tend également à valoriser le « projet personnel » et l'« équipe de travail » :

« En raison de la concurrence économique internationale à laquelle elle est soumise, l'industrie (...) a et aura besoin toujours davantage de travailleurs impliqués, responsables, créatifs, qui puissent donner la mesure de leurs capacités et de leur intelligence ».

Et ce besoin de l'industrie rencontre les exigences des jeunes générations qui ne « se donneront à leur tâche que si elles y trouvent de l'intérêt et de quoi nourrir leur personnalité. »²⁶⁸.

Enfin, les réalisations à la fois novatrices et efficaces en France et à l'étranger passent toutes, selon le recensement effectué par l'économiste P. Lorino par « une prise en compte valorisée de l'équipe de travail »²⁶⁹

2) L'école, un village social ?

L'évolution des modes de vie fait que l'enfant des zones urbaines trouve dans l'école un lieu de socialisation privilégié : d'une part il y passe beaucoup de *temps*, d'autre part ce lieu « devient le nouveau village social » d'un élève qui ne peut plus, comme l'enfant des communes rurales, développer des pratiques de socialisation « dans un cadre fortement socialisé et maintenu comme tel par les adultes (...) (et où) toponymie et patronymie quadrillaient socialement le terrain d'aventure que représentaient le village et la commune »²⁷⁰.

Cette métaphore du « *village social* » est très belle. Elle pourrait dessiner les contours d'un dispositif de socialisation interculturelle prenant en

268. Ibid., p. 166

269. P. Lorino, *L'Economiste et le manager*, La Découverte, Paris, 1989, cité par Mendel, p. 167.

270. Ibid., p. 246

compte le sujet relationnel que nous avons tenté de faire émerger.

Il convient tout d'abord d'indiquer que les analyses menées par le groupe Desgenettes, confèrent à la notion de dispositif deux formes :

- la « *forme-groupe institutionnel homogène* » qui permet « *la mise en commun des mouvements individuels d'appropriation avec un objectif dans le réel qui n'est plus recouvert ni recodé psychologiquement par le familialisme inconscient* ».

- « *la forme médiate de coordination entre ces groupes institutionnels homogènes, qui permet à chaque groupe de percevoir la spécificité de son acte de travail (...) et la manière dont il peut s'articuler avec les autres actes partiels sans qu'aucun groupe ne soit contraint de renoncer à son mouvement d'appropriation* »²⁷¹.

Un dispositif interculturel pourrait tirer parti de cette expérience institutionnelle. Nous envisagerons un dispositif d'une manière similaire et autour de deux axes : l'axe relationnel et l'axe de la production d'un objet :

L'axe relationnel est lui-même sous-tendu par deux piliers :

I) la construction de relations de communication interpersonnelles dans l'endogroupe (c'est-à-dire l'expérience de l'altérité dans l'endogroupe, y compris à travers des correspondances dyadiques (cf. Annexes A)) ;

II) la construction de relations de communication différée entre l'endogroupe et un exogroupe (cf. Annexes D1, D2)

La production d'objets a deux fonctions :

271. Ibid., p. 169

I) la *formation* de l'endogroupe en groupe producteur d'un objet et destinateur d'une lettre collective

II) la prise en compte et l'expérience collectives de l'Autre.

Tel que nous le concevons la fonction sociale et la pertinence pédagogique d'un tel dispositif reposent sur sa capacité à motiver la production langagière. Il est défini (et évalué) par sa faculté à articuler les trois paramètres de cette production que sont le lieu social, le but et les protagonistes (d'une interaction). La construction d'une dynamique sociale entre ces trois éléments peut être productrice de langage et donc d'objets. C'est pourquoi nous avons supposé dès notre introduction générale le caractère *instituant*²⁷² d'un tel dispositif : nous supposons qu'une dynamique relationnelle peut bénéficier d'une dynamique instituante et ce, pour deux raisons :

- parce que des pédagogies de la relation interculturelle sont des *recherches de réponse* à des demandes sociales. L'institutionnalisation de ces processus de recherches signifierait que les pratiques relationnelles entrent dans des normes de socialisation, ce qui serait le signe que de nouvelles demandes sociales apparaissent et donc que de nouveaux processus de recherche-action sont en cours.

- parce que l'innovation pédagogique instituante tend à associer les apprenants à sa recherche et que cette association peut accentuer la dimension *expérientielle* du travail mené en termes d'apprentissages et en termes d'acquisition de compétences.

272. Nous avons repris l'analyse de R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minit et qui distingue : *l'institué ou l'ordre établi (...), l'instituant qui représente (...) les désirs (...) et constitue la demande de nouvelles normes et d'une transformation ; l'institutionnalisation qui serait la reconnaissance ou la prise en compte progressive de nouvelles normes* », cité par C. Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, Lyon, 1982, note 53, p. 100.

1.2. Pertinence du concept d'instance relationnelle dans une théorie de la production langagière

La question qui est vigoureusement posée aux sciences du langage est bien de savoir quels modèles de la production langagière on élabore. Il nous paraît important de procéder à une lecture critique des notions qui exercent une influence déterminante dans le champ de la didactique des langues (analyse que nous poursuivrons, d'une certaine manière, au second chapitre par rapport à la didactique des cultures). Il semble en effet que les traductions des analyses interactionnistes en matière d'acquisition d'une compétence de communication aient « privée » celle-ci du bénéfice relationnel : on a peut-être eu tendance à situer la communication sur le versant de l'interaction sociale et à laisser de côté la relation interlocutive, ce qui a contribué, nous le verrons dans notre deuxième chapitre, à poser les problématiques culturelles hors du champ de la (co)production langagière.

La pertinence (didactique) de l'analyse interactionniste proviendra de notre capacité à opérer une réarticulation productive entre le sujet de la relation (ou « instance relationnelle ») et « les relations » sociales du sujet. Cette articulation sera formulée dans le cadre d'une théorie du langage orientée vers l'élaboration d'une typologie opératoire des discours. Elle prendra forme autour des travaux menés et des concepts élaborés par J. P. Bronckart et son équipe²⁷³. Il conviendra donc de procéder à une

273. J.P. Bronckart, avec la collaboration de D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud & A. Pasquier, *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.

analyse de ces travaux afin de resituer la place de l'« *acte de production* » langagière (des co-énonciateurs) dans l'*interaction sociale*.

Ce « placement » du locuteur, devra nous permettre d'envisager une pédagogie de l'*action* et de la *production* langagières globalisantes en didactique des langues et des cultures.

La réflexion, amorcée ici sous l'angle d'une théorisation de la production textuelle, se poursuivra au second chapitre à travers notamment l'ébauche d'une analyse de la communication exolingue : ceci afin de mieux cerner le *rapport* entre une éducation à la production de textes dialogiques et l'acquisition de pratiques conversationnelles exolingues/exoculturelles (c'est-à-dire mobilisant une « interlangue » dans la mise en œuvre des processus de co-énonciation).

1.2.1. Le sujet « communicant »

Le mouvement de pensée et les dynamiques de recherche qui prennent forme autour de ce que Y. Winkin a nommé la « *nouvelle communication* »²⁷⁴ ont donné lieu à une diffusion qui tend à donner une cohérence « lisse » à l'interaction sociale sur les trois plans :

- de la communication sociale
- de l'interaction en face-à-face
- de la relation intersubjective

Nous tenterons de montrer comment se forge cette cohérence et ce sur quoi elle bute.

274. Y. Winkin, (textes présentés par), *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil, 1981.

1.2.1.1. La communication comme mécanisme de l'organisation sociale

Edmond Marc et Dominique Picard soulignent au début de leur synthèse sur différents aspects de *L'interaction sociale*²⁷⁵ que la notion d'« interaction » fait l'objet d'une sorte de consensus en sciences humaines et, plus particulièrement, en psychologie sociale, en sociologie ou en anthropologie sociale. Ces perspectives de recherche s'enracinent, comme on le sait, dans les travaux de ces chercheurs prestigieux que Y. Winkin a présenté comme faisant partie d'une sorte « réseau »²⁷⁶ scientifique qu'il a appelé le « *collège invisible* », chercheurs (Gregory Bateson, Erving Goffman, Edward T. Hall, P. Watzlawick, R. Birdwhistell, H. Garfinkel, A. Schefflen etc.) provenant d'horizons différents mais qui ont contribué à diffuser un modèle de la communication sociale.

a) L'interaction sociale comme système intégré et intégrateur

Nous le rappelons,

« ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong - un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. -, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son

275. E. Marc, D. Picard, *L'interaction sociale*, Paris, P.U.F. le psychologue, 1989.

276. Y. Winkin, op. cit. p. 8.

absence... En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre. Mais, dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef, ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre »²⁷⁷.

Si l'on peut parler de la « nouvelle communication », c'est parce que différentes perspectives de recherche se sont données pour objet les processus de communication à l'intérieur des *systèmes sociaux*.

Les perspectives adoptées conduiront à retenir de leurs analyses une définition de la communication

« comme le système de comportement intégré qui calibre, régularise, entretient et, par là, rend possible les relations entre les hommes ».

On verra alors dans la communication elle-même, « le mécanisme de l'organisation sociale »²⁷⁸.

On comprend aisément que les méthodologies mises en œuvre dans cette perspective théorique n'auront pas pour fonction « *de comprendre et de théoriser le fonctionnement d'un sujet isolé* ».

Au contraire, tout individu sera considéré comme « *un élément d'un système plus vaste qui inclut la relation à autrui et le contexte* »²⁷⁹.

Ce système constituera l'unité de base de l'analyse.

Orientations épistémologiques et choix méthodologiques convergent vers l'observation et la compréhension d'un objet : l'interaction sociale, et la délimitation d'un champ de recherche : l'interactionisme social.

L'objet apparaît comme un « *phénomène social total, (...) c'est-à-*

277. Ibid., ps. 7-8.

278. A. Schefflen, « Systèmes de la communication humaine », in *La nouvelle communication*, op. cit., p. 157.

279. E. Marc, op. cit., p. 12.

*dire comme un phénomène où la totalité de la société et de ses institutions est impliquée et où interagissent plusieurs dimensions, psychologiques, sociales et culturelles »*²⁸⁰.

Quant au champ, les différents courants de l'analyse interactionniste, comme la sociologie selon M. Mauss, tendent, nous semble-t-il, à ressembler à cette science des « *faits sociaux totaux* », capable

*« de restituer l'unité fondamentale de la pratique humaine à travers les frontières mutilantes des disciplines, des domaines empiriques et des techniques d'observation et d'analyse »*²⁸¹.

Il nous semble que la tentation « totalisante » d'une pensée interactionniste dans le contexte de sociétés de communication globale ne peut que renforcer l'idée d'une cohérence lisse, sans aspérités, entre les différents niveaux de la communication en tant que système de l'organisation sociale.

b) L'interaction : co-présence ou face-à-face ?

Pourtant, l'un de ces niveaux de communication est bien défini par la « *co-présence* » des deux participants à l'interaction verbale. La co-présence est conçue comme une *condition* de l'interaction : le terme, dans son étymologie même, renvoie à la notion d'une *action mutuelle* entre deux sujets. Souvenons-nous également que la notion de *feedback*, issue de la cybernétique, « *et désignant un processus circulaire /.../ où la réponse de B devient à son tour stimulus pour A* » tend à faire de l'interaction un processus d'influence au cours duquel « *les comportements ou les cognitions de l'un /des interactants / sont modifiés*

280. Ibid., p. 16.

281. P. Bourdieu avec L. J.D. Wacquant, *Réponses*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 30.

*du fait de la présence de l'autre »*²⁸².

C'est donc bien « *la conduite en retour, qui donne aux conduites à l'égard d'autrui leur caractère d'interaction »*²⁸³

Ainsi, percevoir une personne ne suffit pas à établir une interaction ; par contre, « *dans la mesure où la perception du sujet percevant est modifiée par l'attente d'une réciprocité, il y a interaction sociale »*²⁸⁴.

La co-présence est ce « *face à face »* physique qui, d'une part, rend possible cette « *réciprocité »* (ou conduite en retour) et permet, en outre, d'identifier l'objet à étudier, à savoir et selon E. Goffman,

*« cette classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe »*²⁸⁵.

Ce critère est fondamental : il nous permet de distinguer la notion d'interaction de la notion de relation, et ce, à deux niveaux:

- une « relation » n'implique pas obligatoirement le face-à-face physique des interlocuteurs : une relation peut en effet être créée, poursuivie et maintenue à distance.

- la réciprocité relationnelle, telle que nous avons pu la comprendre dans une philosophie du langage (où elle y est mise en commun du sens et de la référence selon le principe d'un « je parle, nous disons ») n'est pas la réciprocité « cybernétique » sous-tendue par la notion de « retour » (ou feed back).

La « co-présence » (dans la sphère privée et la sphère publique),

282. E. Marc, op. cit., p. 13

283. G. de Montmollin, *L'influence sociale*, Paris, Puf, 1977, cité par E. Marc, op. cit. p. 13

284. E. Marc, ibid.

285. E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, p.7

comme espace de déploiement et d'observation de l'interaction sociale renvoie à la fois à une opacité du locuteur (opacité qui sera notamment conceptualisée à travers la notion de « *filtres successifs qui s'interposent entre l'intention de l'interlocuteur et la réception de l'allocuté* »²⁸⁶) et de transparence de cet « organisme social » qu'est l'individu.

« *Toute rencontre interpersonnelle suppose des interactants socialement situés et caractérisés et se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation* »²⁸⁷.

Il n'est donc pas étonnant de constater que cette « co-présence » est définie en tant qu'elle permet la mise en œuvre des « *programmes culturels intériorisés* »²⁸⁸ des interactants. Si la co-présence est nécessaire, c'est parce que l'on y voit l'espace de « jeu » qui permet aux rapports sociaux de s'actualiser et de se reproduire, tout en constituant l'espace « dynamique » où l'invention et le changement peuvent se négocier afin que soit fondé et régulé à chaque instant le lien social. Toute la description sera sous-tendue par cet emboîtement des dynamiques interpersonnelles dans des systèmes d'intégration et de régulation sociales.

c) Emboîtements psycho-sociaux des déterminismes relationnels

Dans ce contexte, la question de la « relation » interpersonnelle est conçue comme l'occasion d'établir « *une certaine forme du rapport psychosocial entre deux personnes* »²⁸⁹.

Par « *rapport psychosocial* » instauré entre les interactants,

286. E. Marc, op.cit., p. 29..

287. Ibid., p.15

288. A. Schefflen, op. cit., p. 145

289. B. Rime, *Langage et communication*, 1984, p. 420, cité par E. Marc, ibid., p. 36.

« il faut entendre un rapport déterminé par l'identité sociale des interactants (leur âge, leur sexe, leur rôle, leur statut /.../) et par la position respective et le type de relation qui relie ces identités les unes aux autres »²⁹⁰.

Cette conception de la relation entre personnes est donc en tous points cohérente et compatible avec les perspectives énoncées par Albert E. Schefflen, et pour qui il est possible,

« après avoir examiné suffisamment d'exemples de la même structure comportementale dans un type donné d'interactions de la même catégorie culturelle (de) reconstruire une carte ou programme de cette interaction »²⁹¹.

La mise à jour d'un tel programme (qui possède des caractéristiques multiples) offre *« une perspective entièrement différente sur le déterminisme »* ! Et Schefflen de résumer ainsi cette perspective (qui rompt selon lui, avec la vision simpliste d'un « mono-déterminisme ») :

« Tout individu a été élevé dans un groupe social; sinon, il n'aurait pas survécu. Le comportement de ce groupe a été déterminé par sa tradition culturelle, et le jeune enfant y a appris à agir d'une façon régulière et prévisible. /.../ Tout au long de son existence, il vivra dans une structure sociale, et les modèles qu'il a appris seront préservés et renforcés. Même lorsqu'il sera seul, il agira, et peut-être même pensera de façon conforme aux unités et programmes acquis. Ces modèles affecteront jusqu'à son style propre, ses productions idiosyncrasiques et ses écarts personnels. /.../ Et tout ce comportement, si le lecteur peut

290. E. Marc, *ibid.*, p. 36.

291. A. Schefflen, *op. cit.*, p. 145

*encore supporter ce surcroît de déterminisme, semble être intégré non en simples enchaînements de cause à effet, mais en processus rétroactifs simultanés à multiples niveaux »*²⁹².

Notons encore que c'est parce qu'un « *programme culturel* » est, entre autres, caractérisé par le fait qu'il offre « *de nombreuses variantes ou alternatives* », que l'on peut être tenté de « *croire que le comportement humain se produit de façon aléatoire ou en vertu du libre arbitre* »²⁹³

La perspective élaborée par G. Bateson permettra de mieux situer notre « problème » par rapport aux « programmes » de Schefflen. Bateson note, dans son étude sur les « *unités de l'échange* »,

*« bien que (ces unités) soient pour une bonne part l'œuvre des individus concernés, et qu'elles soient nécessairement le produit de la manière dont ces individus perçoivent et ponctuent ce qui se passe, leur perception est inéluctablement guidée par la culture et par l'arbitraire social »*²⁹⁴.

Il convient donc de distinguer une méthodologie qui problématise l'observation de vastes « *programmes culturels* » intériorisés par les interactants, et une méthodologie qui problématise le « *système de conventions et de prémisses sur lequel repose la communication* »²⁹⁵. Et ce, parce que ce système n'a de pertinence que s'il est instauré par les locuteurs en présence : il renvoie aux processus par lequel « *les sujets instaurent des règles communes pour la création et la compréhension des messages* ».

Aussi, à défaut de s'entendre sur « *un système de conventions non verbalisées et d'ordinaire inconscientes / . . . /, les personnes maintiennent*

292. Ibid., p. 152.

293. Ibid., p.151.

294. G. Bateson, « Communication », *La nouvelle communication*, op.cit., p. 142.

295. Ibid.

un étrange simulacre de compréhension »²⁹⁶.

Cette distinction des méthodologies et des objets issus de la « nouvelle communication » nous permettra ultérieurement d'identifier les axes interactionnistes pertinents en science du langage.

d) Cadre et circonstances de l'interaction

Les autres éléments qui, dans la perspective interactionniste, contribuent à structurer/ déterminer les processus de la communication interpersonnelle ont trait au *cadre* et aux *circonstances* dans lesquels ce processus a lieu.

- le cadre où se situe la rencontre désigne à la fois son « *environnement physique, le lieu où elle se passe et la temporalité dans laquelle elle s'inscrit* »²⁹⁷, toutes composantes marquées culturellement. Ainsi notamment du « *contexte institutionnel* »

qui prescrit le rôle et le statut des interactants, les rapports qui s'instaurent entre eux, les normes qui commandent leurs relations et les contraintes structurelles qui pèsent sur eux ».

- Intervient également la « *scène que jouent les interactants* », ce qui inclut

« *la relation qui les lie, le "scénario" de la rencontre, la dynamique qui l'anime* », à savoir « *les motifs qui réunissent les protagonistes, leurs visées et leurs attentes, l'idée qu'ils se font les uns des autres, les stratégies communicatives qu'ils développent* »²⁹⁸

- Enfin, les rituels propres à chaque culture constituent, comme nous

296. Ibid., p. 131.

297. E. Marc, D. Picard, op. cit., p. 36.

298. Ibid., p. 37.

l'avons vu, un système (conventionnel et intériorisé) de règles régissant les interactions sociales.

En tant que phénomène mettant en jeu une « relation », on dira donc de la communication qu'elle apparaît comme un

« système circulaire d'actions et de réactions, de stimulus et de réponses. Ce système a sa propre dynamique et ses propres régulations dont aucun des interactants n'a la maîtrise complète ».

Notons encore ceci :

« Même si chacun (...) intervient à partir de motivations et d'enjeux personnels, la communication est nécessairement de nature transactionnelle et les stratégies qu'elle entraîne de type interactif »²⁹⁹

Or, dans la logique de l'interaction, ces transactions et ces stratégies reposent sur une logique conservatrice : elles ne peuvent que tendre à conserver les places sociales puisqu'elles sont l'actualisation d'un système de déterminations des statuts et des rôles des interactants et ce, avec l'apparence de l'«improvisation ».

Il paraît donc clair que les perspectives relevées ici rendent difficile l'accès aux trois points suivants :

- la pensée d'un *écart* entre les modes d'appartenance et les modes d'existence sociales (que cet écart soit construit par la réflexion - voire, l'exercice d'une *réflexivité* sociologique, comme nous l'avons vu chez P. Bourdieu -, ou à travers la relation dialogique);

- la co-production de significations nouvelles entre locuteurs (nous sommes plutôt dans le registre de la reproduction) ;

299. Ibid., p. 20.

- la modification de l'« un » par l'« autre » (et de leurs « programmations culturelles » mutuelles...)

1.2.1.2. Les grains de sable

a) La « signification »

Edmond Marc et Dominique Picard notent que « *la perspective psychologique a contribué à enrichir notre compréhension de la communication* » en ce qu'elle a, notamment, déplacé l'accent, « *de la transmission d'information à l'élaboration et au partage des significations* ».

Il nous semble, quant à nous, que cet apport est limité par un cadre dans lequel,

1) « *communiquer, c'est convoquer et organiser un ensemble de représentations et s'efforcer de les transmettre* »,

2) le langage apparaît

« *comme une dimension essentielle de la culture où s'inscrivent la plupart des valeurs et des représentations sociales qui fondent l'échange et les pratiques collectives* »³⁰⁰.

Ce cadre ne peut que renvoyer à la passivité d'un locuteur qui actualise ses habitus sociaux *en même temps* que ses stratégies de communication. On pourrait dire de ce cadre qu'il rend difficile la possibilité d'une co-production (et d'un « néo-codage ») de significations nouvelles.

Nous devons à G. Bateson, le fait de pouvoir situer plus nettement un seuil méthodologique dans la problématisation de la « signification ».

Le chercheur tente de mettre en lumière les options théoriques et les

300. Ibid., p. 35, c'est nous qui soulignons.

choix méthodologiques qui président, dans son cas, à la construction de cet objet. Alors qu'il expose son travail sur « *le rapport réciproque de contexte entre les éléments kinésiques et linguistiques* »³⁰¹, il est amené à constater la chose suivante :

« La signification n'approche de l'univocité ou de l'absence d'ambiguïté que lorsque l'on accepte d'examiner de très grandes unités du courant communicationnel. Et même alors, l'approche de l'ambiguïté zéro sera asymptotique. Au fur et à mesure que l'on admettra des ensembles de données plus importants, la probabilité d'une interprétation s'accroîtra, mais on n'aboutira jamais à une preuve /.../. Quelle que soit l'ampleur de la définition du « contexte », il pourrait toujours y avoir des contextes plus vastes dont la connaissance renverserait ou modifierait notre compréhension d'items particuliers ».

L'impossibilité de déterminer les significations est liée à la prise en compte méthodologique de *contextes* de plus en plus vastes, ce qui repousse indéfiniment la perspective d'une « preuve ». La signification n'étant pas entièrement contrôlable par l'examen des interactions entre le « texte » et les éléments du contexte, le chercheur se voit, selon ses propres termes, contraint d'adopter « *une méthodologie de recherche qui repousse à plus tard la question de la signification* » :

« Quant nous serons confrontés à une séquence donnée de signaux, nous différencierons aussi longtemps que possible la question : « Que signifient ces signaux ? » . Nous nous poserons plutôt la question indirecte : « La signification serait-elle modifiée par un changement donné dans la séquence ou dans le contexte ? ».

301. G. Bateson, op cit., p. 128.

Et il ajoute : « *Voilà une question qu'on peut se poser et à laquelle on peut répondre sans trop de difficultés* »³⁰².

Nous sommes donc en présence d'une réflexion qui admet que chaque être humain, « *sous des conditions appropriées, participe à la communication* »³⁰³, qui reconnaît également que, si cet individu communique, c'est parce qu'il « *connaît une frange d'incertitude quant au type de message qu'il émet* », et qui admet que « *nous avons tous besoin, en dernière analyse, de voir comment sont reçus nos messages pour savoir ce qu'ils étaient* »³⁰⁴.

Pourtant, cette réflexion ne peut pas, pour des raisons méthodologiques (mais aussi épistémologiques d'objet de sa recherche) aborder la question de la signification en tant que construction par - et dans - la relation interpersonnelle.

Francis Jacques avait raison d'indiquer que l'enjeu du philosophe est différent de l'enjeu de celui qu'il nomme le « théoricien » : si celui-ci doit « *limiter la théorie* » non pas à ce « *ce qu'il sait faire* » mais à son objet, le premier, *ne peut* renoncer « *à viser la totalité du parcours communicationnel* »³⁰⁵.

Une visée globale du parcours communicationnel permettra d'aborder la « frange d'incertitude » dont G. Bateson signale qu'elle constitue le moteur qui conduit le sujet à l'Autre, via l'énonciation de son « message ».

Cette appréhension fondera, à la rencontre de la linguistique pragmatique et de la psychologie sociale, la notion d'interlocution reposant sur l'hypothèse d'« *un fait relationnel irréductible* »³⁰⁶.

302. Ibid., ps. 127-128.

303. A. Schefflen, op.cit., p. 154.

304. G. Bateson, op.cit., p. 130, c'est nous qui soulignons.

305. F. Jacques, *Différence et subjectivité*, op.cit., p. 31.

306. F. Jacques, « La réciprocité interpersonnelle », *Connexions* n° 47, 1986, p. 115.

Rappelons simplement que l'on y souligne le rapport entre communication et intersubjectivité :

« la communication est la forme primaire de la reconnaissance entre les hommes et le champ où se fonde l'intersubjectivité avant toute réappropriation personnelle »³⁰⁷.

C'est sous le signe de l'« intersubjectivité » dans l'interlocution que la question de l'(in)détermination de la signification sera de nouveau posée.

La parole, écrira F. Jacques,

« ne se résout pas en un jeu de significations préalables.

Elle doit être pensée

« dans la direction d'une responsabilité intersubjective (...). A tel point qu'il n'est pas exorbitant d'affirmer qu'il n'est de signification, référentielle aussi bien, que par un mouvement réglé qui passe toute signification donnée »³⁰⁸

b) Le courant communicationnel : un « apprentissage » permanent

Le second « grain de sable » dans la cohérence du système de la communication sociale proviendrait de l'analyse selon laquelle :

« l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer : les codes et les langages ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes. Ce sont plutôt des systèmes de modification des conventions et des prémisses qui gouvernent la manière dont les messages doivent être élaborés et interprétés »³⁰⁹.

307. E. Marc, op. cit., p. 38.

308. F. Jacques, *Dialogiques*, Paris, Puf, 1979, p. 388.

309. G. Bateson, op.cit., ps. 134-135.

La perspective dynamique qu'introduit Bateson permet de penser la communication dans tout contexte exolingue, que ce soit entre partenaires provenant de milieux sociaux ou culturels différents ou dans les contextes pathogènes qui occupent plus particulièrement le chercheur.

Face à l'impasse interculturelle, qui pointait derrière les descriptions d'un A. Schefflen, il est important de resituer la problématique des « rituels » sociaux de l'interaction sous le signe des contextes d'apprentissage tels que les envisage G. Bateson. Pour lui,

« le courant permanent de la communication est /.../, pour chaque individu, une chaîne continue de contextes d'apprentissage et, plus particulièrement, d'apprentissages des prémisses de la communication »³¹⁰.

On peut alors rétablir la question du « rapport psycho-social entre deux personnes » à l'intérieur « des systèmes de modification (...) qui gouvernent la manière dont les messages doivent être élaborés et interprétés ».

Les partenaires de la communication font l'expérience de la satisfaction lorsque le « signal instituant une nouvelle prémisse ou une nouvelle convention (les) rapproche davantage ou leur procure une plus grande liberté »³¹¹.

Inversement, ils ressentiront de la souffrance si le signal dérape et s'égare.

La nécessaire incorporation par le sujet socialisé d'un certain nombre de schèmes culturels et psychosociaux ne prend son sens que

310. Ibid., p. 135.

311. Ibid.

si cette appropriation fait l'objet d'un travail, lequel passe par des processus de communication interhumaine conçu comme un « *courant communicationnel* », à savoir, « *une série ordonnée de contextes à la fois d'apprentissage et d'apprentissage à l'apprentissage* »³¹².

c) Meta-communication et relation

C'est une description en termes d'interlocution et de fait relationnel qui contribue à redéfinir la notion d'interlocuteur dans le sens d'une plus grande complexité. Le processus de communication pourra alors être conçu

*« comme une rencontre dialectique entre deux processus : un processus d'expression où un Je-énonciateur s'adresse à un Tu-destinataire, et un processus d'interprétation où un Tu-interprétant se construit une image du Je-énonciateur »*³¹³.

C'est à la correction de cet écart entre le « dire » de l'énonciateur et l'interprétation du destinataire, que vont s'employer les partenaires s'ils désirent instaurer et maintenir ce que Bateson nomme le « *courant communicationnel* ». C'est ainsi qu'abordant le problème de la « *distorsion de code* », ce dernier remarque que la correction en est concevable et formule la thèse, fondamentale à nos yeux, selon laquelle pour effectuer cette correction, l'émetteur et le récepteur devront communiquer à propos des *règles* de communication. Une telle communication portant sur les règles de la communication, si elle présente des difficultés spécifiques « *se produit constamment* ». Ainsi,

« Quand mon patient raconte son histoire de la “muraille de Chine”, quelle que soit la réponse que je lui fais, il s'agit d'une communication qui lui est adressée, portant sur la façon dont j'ai reçu son message,

312. Ibid, p. 143.

313. Selon P. Charaudeau, *Langage et discours*, Paris, Hachette, 1983, ps. 39-42, cité par E. Marc, p. 40.

et qui lui indique par conséquent (idéalement) la façon dont il devrait l'énoncer à nouveau afin d'être en mesure de me faire parvenir le message qu'il désire que je reçoive »³¹⁴.

La problématique d'un « contrat de communication »³¹⁵ ne peut donc être dissociée d'une conception plus « profonde » de la relation intersubjective. En effet, le « *dialogue continu* » et en grande partie inconscient qui porte sur les conventions de ce contrat régit « *ce que chaque personne est.* » :

Quand A fait des ouvertures à B que ce dernier repousse, cette épreuve représente pour A plus qu'une simple suggestion sur la façon dont il doit coder ses messages lorsqu'il a affaire à B (...). En termes communicationnels, on peut traduire ceci en déclarant que (...) les règles qui gouvernent la formation d'une image de soi, sont modifiées par la façon dont les autres reçoivent nos messages »³¹⁶.

Ces remarques sont à mettre en regard avec la distinction suivante :

« Tout message transmet d'abord un contenu (informations, opinions, jugements, sentiments, attentes...); mais en même temps, il tend à instaurer plus ou moins directement une certaine relation entre les interlocuteurs »³¹⁷.

Cette distinction ne paraît plus motivée si l'on considère qu'il n'est pas de « contenu » qui ne soit co-produit en relation avec le co-producteur ; la distinction entre la « transmission » d'un « contenu » et l'instauration d'une relation interlocutive tombe si la parole est d'emblée co-production de la signification.

Resituée dans le cadre interactionniste, cette distinction fait apparaître

314. G. Bateson, op.cit., p. 132, c'est nous qui soulignons.

315. Pour reprendre le terme de R. Ghiglione, *L'homme communicant*, Paris, A. Colin, 1986, p. 102, cité par E. Marc, p. 39.

316. G. Bateson, op.cit., p. 134.

317. Ibid., p.144, c'est nous qui soulignons.

des difficultés de communication provenant d'une confusion entre les deux niveaux suivants :

« l'allocutaire peut réagir au sens implicite du message, tel qu'il l'interprète, alors que l'énonciateur se situe au niveau de sa signification; ou encore il peut intervenir sur la définition de la relation, alors que l'autre parle du contenu », (celle-ci étant constituée par le sens plus la signification)³¹⁸.

Watzlawick note à ce propos,

« il semble en fait que plus une relation est spontanée et “saine relation” de la communication passe à l'arrière plan. Inversement, des relations “malades” se caractérisent par un débat incessant sur la nature de la relation, et le “contenu” de la communication finit par perdre toute importance »³¹⁹.

Là encore, nous pourrions en revenir à ce qu'énonce G. Bateson sur la possibilité de communiquer à propos des règles de la communication, possibilité qui relève d'une aptitude (et d'un apprentissage) du sujet à maîtriser les codes et les langages c'est-à-dire *« des systèmes de modification des conventions qui gouvernent la manière dont les messages doivent être élaborés et interprétés »³²⁰*. Ce travail d'appropriation se fera au cours *« des échanges interpersonnels (décrits) comme une série de contextes d'apprentissages »³²¹*.

« S'il existe réellement une hiérarchie de degrés d'apprentissage /.../, il devient alors théoriquement probable qu'il existe des séquences complexes d'expériences et d'action telles que l'apprentissage

318. Ibid.

319. P. Watzlawick et al., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972 (éd. orig., 1967), p. 50, cité par E. Marc, p. 45.

320. G. Bateson, op.cit., p. 135.

321. Ibid., p. 141.

correspondant à l'un des degrés contredise peu ou prou l'apprentissage propre à quelqu'autre degré »³²².

C'est ainsi qu'un organisme, habitué à réagir « à la certitude prévue de ce qui doit se produire » mais qui « ne tentera pas de changer le cours des événements », en un mot, un organisme devenu « fataliste » peut être « pénalisé pour avoir fait preuve de "fatalisme" »³²³.

Le fait d'« apprendre à apprendre à recevoir des signaux » ne suffit donc pas à découvrir et s'approprier les possibilités de la métacommunication. Celle-ci fait pourtant partie des moyens que l'on a de lever la confusion sur la signification, sur le sens et sur l'aspect relationnel du message. De plus, si l'on sait que :

« celui qui a l'esprit "dérangé", comme celui qui est normal, crée continûment autour de lui l'environnement qui fournit l'étiologie typique de ses habitudes communicationnelles »³²⁴

on peut imaginer à quel point « une recherche sur la dynamique de la communication » telle qu'elle est vécue par le sujet (ou le patient) peut contribuer à éclaircir la question de l'utilisation de la métacommunication pour parvenir à un échange et à une relation (relativement) non « malades ».

C'est ce qui conduit E. Marc et D. Picard à conclure sur cette possibilité d'échanger sur la communication elle-même :

« La possibilité de métacommuniquer (surtout sur le sens ou la relation) est un indicateur important du degré de liberté d'expression que s'accordent les interlocuteurs »³²⁵.

A partir du moment où un degré de variation propice à la définition

322. Ibid., p. 139.

323. Ibid., p. 138.

324. Ibid., p. 141.

325. E. Marc, D. Picard, op. cit., p. 45.

négociée de la relation est possible, cette négociation peut porter sur la définition du « rapport de place ». Celle-ci

« tend à fixer l'identité circonstancielle des interlocuteurs dans la rencontre (en convoquant, en quelque sorte, une de leurs identités potentielles) »³²⁶.

On considèrera que si ce rapport de place est en partie déterminé de « l'extérieur » par les « statuts » et les « rôles » des interactants (paramètres de leur « identité sociale »), « il l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre »³²⁷.

On établira une distinction entre deux types de « situations » : plus la situation est socialement formalisée, plus le rapport de place sera préétabli et fixé ; plus la rencontre est informelle et plus le rapport sera potentiellement ouvert et mouvant, induisant (voire, exigeant) notamment la possibilité d'identités multiples pour chacun des partenaires.

De manière générale,

« la définition des places peut résulter d'un consensus de départ, de la reconnaissance d'un rapport socialement établi, d'un accord tacite, d'une négociation implicite ou être l'objet d'un conflit »³²⁸.

Il semble que le concept de « relation » bouscule les notions construites autour de l' « observation » du face-à-face (co-présence physique nécessaire à la « réciprocité » circulaire du *feed back*).

Entrent avec la « relation » certains éléments : une « place subjective » de l'interactant, l'interlocution et des « situations » où l'interaction

326. Ibid.

327. Ibid., p. 46.

328. Ibid.

peut se jouer *autrement*. Nous verrons bientôt comment ces « indices » s'articulent dans une théorie du langage dont la particularité est sans doute qu'elle réintroduit une dialectique dans un système ouvert d'énonciation et de communication.

d) Remarques conclusives

En procédant à cette lecture partielle de *certaines* tendances de la pensée interactionniste, nous avons été amenée à souligner que la passivité du « sujet communicant » est enraillée lorsque l'on prend en compte la question de l'élaboration conjointe de la signification dans la relation interlocutive (et pas seulement dans *le face-à-face interactif*). Alors peuvent être analysées ces procédures métacommunicatives, elles-mêmes liées à une faculté d'apprentissage des compétences communicationnelles. C'est donc qu'il se passe quelque chose de spécifique entre les sujets en interaction... C'est-à-dire « quelque chose » de non entièrement réductible à l'actualisation des schémas sociaux engrammés par les « interactants », c'est-à-dire, peut-être, la négociation de ces schémas ? Ne vont-ils pas jusqu'à négocier leurs « rapports de place » ?

Le problème à nos yeux, provient du fait qu'une méthodologie interactionniste a façonné les modèles communicatifs en vigueur en didactique des langues, domaine où l'on s'est simultanément « centré sur l'apprenant » et centré sur l'*adaptation* de son message à ce qui sera progressivement défini comme « *situation de communication* ».

Entre l'apprenant et la « situation », la classe a pu être progressivement définie comme espace d'interactions sociales. Reste à situer la place de l'Autre dans cet espace.

Longtemps perçu à travers ses objets culturels, ou plutôt à travers une éducation à la perception objectivée de ceux-ci, l'Autre culturel, co-locuteur de la langue-cible est l'éternel absent de la classe de langue. Cependant, d'une part, il existe des moyens de communiquer à distance, d'autre part, si l'Autre lointain (et « ciblé » par l'apprentissage linguistique) paraît essentiellement accessible par le biais du « voyage », l'Autre proche, lui est bien présent dans la classe et dans l'environnement social. Alors, plutôt que de l' »utiliser » pour simuler un face-à-face avec l'Autre (natif de la langue cible), pourquoi ne pas construire une relation dialogique avec lui ?

Situer certains des effets des schémas interactionnistes dans l'enseignement d'une compétence de communication nous paraît utile avant d'envisager comment, dans une typologie des discours, on tente de restituer sa fonction (de co-production langagière dans l'interaction sociale) à l'expérience relationnelle.

1.2.2. L'interactionisme et l'enseignement des langues : vers de nécessaires réinterprétations

1.2.2.1. Appropriation pédagogique du concept de « situation »

Les modèles évoqués ci-dessus vont trouver dans la didactique des langues un lieu d'application durable. C'est sans doute pourquoi il est encore difficile aujourd'hui de penser l'accès à la communication en langue étrangère en termes de méthodologies permettant la construction d'une relation interpersonnelle (avec l'Autre lointain) *et* l'intervention dialogique dans le social (avec l'Autre d'ici). Nous y reviendrons.

En survolant rapidement l'évolution de la notion de « situation de communication » de ses lieux de construction théorique vers

l'enseignement de la communication (en langue étrangère), nous tenterons de faire apparaître comment la modélisation d'une « compétence de communication » a rencontré en didactique le « désir » de prendre en compte la dimension sociale du langage. Mais également comment il est aujourd'hui nécessaire de redonner à la construction dialogique sa place dans le vaste schéma de l'interaction sociale.

Ce survol nous est largement facilité par les repérages complexes que fit Sophie Moirand en 1982 dans sa « *recherche d'un cadre théorique* »³²⁹ pour l'enseignement de la communication en langue étrangère. Nous lui emprunterons abondamment les éléments de cette « genèse ».

a) Une linguistique de la parole sociale

Pour comprendre les perspectives communicatives élaborées en didactique des langues, il convient de rappeler que pour les chercheurs américains du « Collège invisible », c'est le langage qui constitue le système de référence. La linguistique apparaît comme la méthode d'investigation fondamentale : « *concept unificateur* » (pour reprendre l'expression de Levi-Strauss), la « communication » va se trouver à la base de vastes programmes interdisciplinaires. On se souvient qu'il s'agit, en effet,

*« de partir non de la nature psychologique des individus mais des systèmes dans lesquels ils s'insèrent : interactions, famille, institutions, groupes, société, culture. Ces systèmes fonctionnent selon une logique formulée en termes de règles, à la façon des règles constitutives du langage »*³³⁰.

Si ces recherches sur la communication concernent des domaines

329. S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F. Recherche/Application, Paris, 1982.

330. Y. Winkin, op. cit., p. 107.

divers, elles ouvrent tout particulièrement la voie à une autre linguistique que la linguistique de la langue de Saussure, et ce pour plusieurs raisons. En définissant la communication comme « *l'accomplissement (performance) des structures culturelles* »³³¹ la recherche ne porte plus sur « *la langue essentielle ou la parole accidentelle* ». Elle porte sur la « communication » qui est à *la fois* langue et parole, compétence et exécution. Enfin, parce que l'on conçoit le langage comme « *l'activité des sujets parlants* », et non plus comme le « *produit d'une activité* ». La parole étant conçue comme une « activité sociale », elle n'est que l'un des multiples modes de communication mis en œuvre dans l'interaction. Une linguistique de la parole devra donc prendre en compte l'ensemble des paramètres régissant cette activité ; ce sera une sociolinguistique.

Donc, le langage est porteur de schémas culturels et inversement, la culture est structurée comme un langage. Dès lors, l'observation attentive et outillée des « locuteurs » permet de décoder les règles de fonctionnement aussi bien du « langage » que de la culture. Aussi, l'apprenant de langue étrangère devra-t-il accéder à celle-ci en maîtrisant les aspects verbaux et en comprenant les règles d'interaction. Ceci, afin de devenir lui-même un locuteur compétent de la langue étrangère et un acteur social de la culture étrangère. On verra que la définition d'une compétence de communication reflètera cette « fusion » théorique parfois traduite en

didactique en terme d'enseignement de la « langue/culture » étrangères. Cette appropriation se traduira notamment par une attention nouvelle portée aux registres de langue, à la communication non verbale, aux stratégies de conversation, c'est-à-dire à tout ce qui peut aider l'apprenant à maîtriser les paramètres d'une « situation de communication ». On tentera de s'exercer à ces modalités d'adaptation grâce à des activités de simulations et de jeux de rôles perçus (et présentés par les méthodes de langue) comme offrant la possibilité de travailler sur les multiples paramètres de la communication sociale telle qu'elle est observée et construite par les outils de la sociolinguistique et de la pragmatique. Là aussi, nous y reviendrons.

Contentons-nous pour le moment de remarquer que si l'on tente de comprendre comment une pensée interactionniste a imprégné (et enrichi) les modèles communicatifs de la didactique des langues, on relève que cette pénétration s'est jouée dans une tension vis-à-vis :

- d'une méthodologie de l'apprentissage langagier centré sur « ce qui se passe » entre deux personnes plus ou moins détachées de tout contexte socioculturel,

- des schémas en vigueur dans les linguistiques dominantes qui niaient la dimension sociale du langage.

Cette tension s'est résolue en donnant lieu à une définition de la compétence de communication comme combinatoire de différentes composantes (linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle) permettant l'adaptation (et la négociation) du message (verbal et non verbal) au contexte socioculturel, à la situation de communication et à l'interlocuteur.

331. Ibid., p. 108, (Schefflen cité par Winkin).

Le succès d'une « linguistique de la parole » signifiera donc le triomphe d'une parole sociale, dans un schéma où la communication est conçue comme métaphore d'une orchestration systémique de l'organisation sociale. La « parole » en interaction sera durablement une parole inscrite dans la partition sociale, partition d'autant plus omnisciente qu'elle est invisible. Partition incorporée par l'interactant et actualisée dans sa « parole ».

b) Le langage : un outil pour communiquer

Le premier mouvement de cette oscillation : l'attention portée à la communication entre les personnes, paraît lié aux événements qui, selon S. Moirand, préparent, dans les années 1950, le renouvellement méthodologique qui marquera l'enseignement des langues étrangères : l'entrée en guerre des USA et la nécessité de mettre en place un enseignement intensif à l'intention des militaires. Il fallait, de façon urgente,

*« favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes »*³³².

Cette urgence historique marquait les options pédagogiques mises en œuvre dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère comme en témoignent ces lignes extraites de la première préface à la première méthode audio-visuelle parue en France en 1960 (*Voix et Images de France*, p. IX) :

« Le langage est un instrument, un outil (...) Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres /.../. C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen

332. S. Moirand, op. cit., p. 8.

d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être »³³³.

Ces conceptions, qui prennent avec le recul une coloration « humaniste », trouvent en outre un écho dans la linguistique fonctionnelle d'A. Martinet³³⁴ qui conçoit la communication comme étant prioritairement au service de la compréhension mutuelle en permettant aux gens d'*entrer en rapport les uns avec les autres* »³³⁵

Les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, conclut S. Moirand, « *retiendront des linguistes, vers les années 60, que la langue est un moyen, un instrument, un outil de communication / . . . / et que le langage sert à communiquer* »³³⁶.

c) Vers une prise en compte de la dimension sociale du langage

On observe alors une seconde oscillation entre l'option méthodologique qui, comme nous l'avons vu, fait une place de choix à la communication interpersonnelle, et les linguistiques dominantes qui privilégient la langue vis-à-vis de la parole et ignoreront pendant encore plusieurs années, la dimension sociologique du langage.

*« on ne parle pas de relations de pouvoir, rarement de la parole en tant que moyen d'action sur l'autre, encore moins de langage en tant que pratique sociale. Hormis chez Jakobson et Benveniste (63 et 66) qui sans jamais parler du "social" semblent, au travers du concept d'énonciation, se trouver à la lisière de ce domaine »*³³⁷.

333. Cité par S. Moirand, p.8, c'est nous qui soulignons.

334. Qui publie ses *Eléments de linguistique générale* pour la première fois en 1960.

335. A. Martinet, *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1960, Edition de 1964, p. 13, cité par S. Moirand, p. 8.

336. S. Moirand, p. 9.

337. Ibid., c'est nous qui soulignons. E. Benveniste, *Problèmes de Linguistique Générale*, op. cit., 1966. R. Jakobson, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963..

Cette « dimension sociologique » aurait-elle pu s'immiscer en linguistique appliquée par le biais de l'énonciation ?...

C'est pourtant au travers de la notion de *situation*, que va se glisser la dimension sociolinguistique qui fondera bientôt l'essentiel de la compétence à bien communiquer. Apprendre à parler en situation sera dorénavant,

*« l'un des fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues amorcé par les approches audio-visuelles autour de 1960. »*³³⁸.

Formulé dans la préface de *Voix et Images de France*, ce glissement s'articule en deux temps : on affirme premièrement que le langage est un instrument sans lequel « *il n'y a pas de véritable communication entre les êtres* » et on déclare tout de suite après :

*« le langage /.../ se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations (...). Situation et langage sont étroitement associés et solidaires »*³³⁹.

Ces considérations sur l'étroite imbrication entre « situation » et « langage » indiquent clairement que le rôle des paramètres extralinguistiques dans l'enseignement/apprentissage des langues est non seulement admis mais qu'il va y jouer un rôle déterminant.

338. S. Moirand, op.cit., p. 10.

339. Préface de *Voix et Images de France*, cité par S. Moirand, p. 10.

Le lien entre situation et communication se fera donc, même si « *le cadre théorique rendant compte de leur articulation* » n'est pas encore formulé.

Parmi l'ensemble des définitions proposées autour du concept de « situation », on retiendra celle que Sophie Moirand emprunte à Charlerelle³⁴⁰. Cette définition de la situation est formulée ainsi :

« Réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celui-ci est en relation de référence avec un énoncé ».

La complexité sociologique de cette notion allait donner lieu à des interprétations en didactique visant à faire entrer la dimension sociale dans la production langagière en classe de langue.

Comme le souligne S. Moirand, rien ne paraîtrait désormais plus opératoire que de « *décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues* ». Cette préoccupation sociolinguistique donnera lieu à des déclinaisons pertinentes en didactique à travers

« les éternelles questions des praticiens de la communication : *Qui 1 parle ? A qui 2 ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui 1 et qui 2 ? Entre qui 1 et quoi, qui 2 et quoi ? Entre quoi et où ? etc.* »³⁴¹.

Ces questions ouvraient sur des pratiques pédagogiques de compréhension et de production langagières pertinentes d'un point de

340. Glossaire de la méthode d'anglais *Behinds the words*, 1975, cité par S. Moirand, p. 14, c'est nous qui soulignons.

341. S. Moirand, *ibid.*, p.14.

vue sociolinguistique et productives du point de vue des apprentissages (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit). Ces questions seront, sinon systématisées, du moins articulées au sein de ce qui allait devenir les « *approches communicatives* ».

d) Compétence et communication

Alors que « *les modèles linguistiques de référence (linguistique structurale et distributionnelle, puis générative et transformationnelle) se refusaient à analyser la communication* »³⁴², la didactique des langues des années 1970 allait à la rencontre d'autres champs d'études de la linguistique en Europe :

« *les recherches qui essayaient de dépasser le cadre de la phrase et qui, étudiant le discours, furent vite obligées de prendre en compte des facteurs socioculturels et idéologiques (Robin 73, Maingueneau 76) (...) les études des philosophes analytiques de l'Ecole d'Oxford sur l'intention de communiquer, les effets de la communication et le langage comme action sur l'autre (Searle 69, Austin 62, Stawson 71)* »³⁴³.

On se réfère donc de plus en plus, pour enseigner à communiquer à « *des champs théoriques qui se préoccupent du fonctionnement des communications sociales* ». C'est ainsi que l'on est en mesure d'emprunter

« *aux sociolinguistes nord-américains, qui dès les années 60 ont vu dans le langage une pratique sociale, la notion de compétence de communication.* »³⁴⁴.

Dans une didactique en voie d'émancipation vis-à-vis de la linguistique,

342. Ibid.

343. Ibid., p. 15

ouvrages cités par S. Moirand :

- R. Robin, *Histoire et linguistique*, Paris, A. Colin, 1973.

- D. Maingueneau, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

- J-R. Searle, *Speech acts*, Cambridge University Press, Trad. français, *Les actes de langage*, Paris, Herman, 1972.

- J.-L., Austin, (trad.française), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

- P-F. Stawson, (trad.française), *Etudes de logique et linguistique*, Paris, Le Seuil, 1970.

344. Ibid.

la « compétence de communication » sera comprise comme relevant « *de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu* ».

Elle est dorénavant considérée comme reposant « *non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)* »³⁴⁵.

Les observations critiques mettant en valeur l'étroite solidarité entre compétence linguistique et compétence de communication, règles d'emploi et règles du système, culmineront avec le thème, désormais canonique dans l'histoire du « champ », du « monstre culturel » que serait ce « locuteur » sans substance sociale « *qui produirait et interprèterait des énoncés dans une communauté donnée à partir de sa seule compétence linguistique* »³⁴⁶.

Tout ceci conduira S. Moirand à décliner les quatre éléments d'une combinatoire, laquelle définirait une compétence de communication :

- « une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et

345. Ibid., ps 15-16.

346. Ibid., p.17.

l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

- *une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* »³⁴⁷.

Si la communication induit une combinatoire de ces différentes composantes, une réelle compétence du locuteur dépendra de sa faculté à élaborer des stratégies de *compensation (...) entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles* ».

Ces phénomènes de compensation sont d'autant plus importants qu'ils « *font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psycho-sociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres ainsi que dans sa propre perception du monde* ».

On considère qu'ils relèvent de ses stratégies de discours, c'est-à-dire « *de stratégies individuelles de communication* ».

« *Enseigner à communiquer amènera donc à s'interroger sur ces stratégies ainsi que sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et l'interprétation des énoncés* »³⁴⁸.

347. Ibid., p. 20

348. Ibid., c'est nous qui soulignons.

L'objectif de la didactique sera donc à la fois la prise en compte de l'apprenant (et ses stratégies de communication) et l'analyse des situations de communication (dont on identifie les différents paramètres afin de faire produire un langage socialement pertinent).

1.2.2.2. Critique épistémologique et élaboration de perspectives pédagogiques

Une évaluation critique des modèles élaborées en sociolinguistique (et, plus largement, de certaines perspectives interactionnistes) est menée en didactique et s'exerce sur deux plans :

- sur le plan épistémologique
- sur le plan pédagogique

a) Critique épistémologique

La critique épistémologique met en lumière les limites d'une méthodologie de la recherche qui tire sa pertinence de la description des phénomènes communicatifs dans l'interaction sociale. Pour S. Moirand, cette méthodologie, si elle continue à être féconde pour l'étude de la communication en ce qu'elle propose des « modèles de *description* », ne propose pas de modèles opératoires pour la « *production et l'interprétation des discours* ».

Or, toujours selon l'auteur, une approche communicative a besoin d'une « *théorie des stratégies conversationnelles* », problématisant les stratégies

de communication que les locuteurs mettent en œuvre lors de l'actualisation de leur compétence de communication. Il ne s'agit pas seulement de constater l'écart entre les usages communicatifs et l'objet même de la sociolinguistique (« *nos capacités communicatives dépassent sûrement les capacités des sociolinguistes à décrire la communication* »³⁴⁹), il s'agit de comprendre que l'objet de l'interactionisme et l'objet de la didactique ne se recouvrent que très partiellement. Ainsi,

*« s'il paraît important de sensibiliser les apprenants d'une langue étrangère aux rituels d'interaction, régulations de la prise de parole, modes d'intervention de la culture étrangère, peut-on leur demander de se les approprier, de les intégrer à leur compétence, d'être capable de les reproduire ou doit-on les laisser libres de les accepter ou de les refuser, selon leur désir plus ou moins grand d'intégration à la culture étrangère ? »*³⁵⁰.

Cette question indique à nos yeux qu'une théorisation des modalités de construction d'un projet relationnel doit servir de soubassement à une recherche des stratégies à mettre en œuvre dans l'interaction sociale.

Ceci permettrait de travailler en outre, sur le rapport entre les compétences communicatives en langue maternelle et en langue étrangère : les locuteurs prendraient conscience que, dans les deux cas, apprendre à communiquer, c'est apprendre à co-produire le sens de sa relation à l'Autre, l'Autre renvoyant à la fois à autrui et au monde).

Situer les limites méthodologiques de la recherche interactionniste conduit donc à constater la différence fondamentale entre deux objets : un objet qui se construit dans la description des processus sociaux et un

349. Ibid., p. 34.

350. Ibid., p. 35.

objet qui ne peut se construire que dans et par l'intervention dans ces processus.

Il convient donc de travailler à l'élaboration d'outils heuristiques pour une recherche-action en didactique.

b) Recherche de l' «efficacité» ou théorisation de l'action ?

Il serait vain de prétendre embrasser ici l'ensemble des paradoxes et des signes qui tissent le champ de la didactique des langues et qui exercent une influence sur nos orientations théoriques, tant le domaine est évolutif et le tissu tendu par des conceptualisations diverses.

S. Moirand le soulignait récemment, à l'occasion du centenaire de l'Ecole de langue et de civilisation française de l'Université de Genève : « *la majorité des modèles auxquels se réfèrent les spécialistes des langues restent de l'ordre du descriptif* »³⁵¹.

Plus grave encore, les modèles textuels, s'ils sont bien inscrits dans la filiation des théories du langage et du texte,

*« sont généralement transposés en didactique sans leur substrat d'origine, comme si on les arrachait de leur filiation épistémologique, comme si on les vidait de leur contexte culturel et scientifique »*³⁵².

Ce qui est noté par S. Moirand à propos des modèles de description des textes et des dialogues est symptomatique de cette tendance dénoncée à maintes reprises par R. Galisson :

« Ce sont tous ces rendez-vous manqués qui m'amènent à parler de référence-alibi, de recherche d'un prestige à bon marché, et à conclure

351. S. Moirand, « Le discursif et le conversationnel », *Le français dans le monde*, n° 229, nov/déc. 1989, Paris, Hachette, p. 51.

352. Ibid., p. 52.

que les didacticiens /.../ citent des théories qui en imposent : pour se conforter (parce qu'ils manquent de confiance en eux) /.../ alors qu'ils/ ne/ tirent rien, ou presque, des théories qu'ils convoquent, pour la simple raison qu'elles n'ont pas été conçues pour eux, et qu'elles ne sont pas exploitables dans leur système »³⁵³.

La critique serait incomplète si l'on ne questionnait pas plus avant l'un des postulats sur lesquels se construit la théorisation en didactique des langues.

Guy Brault remarquait en 1983 que si l'on parlait désormais de « didactique des langues » et moins de « linguistique appliquée », ce changement de vocable ne signait pas pour autant un « *changement de nature épistémologique de la discipline* ».

Si celle-ci se définit d'abord, « *comme étant essentiellement "au service" de l'enseignement des langues, dans une perspective qui se veut "utile", "efficace"* », elle se place du coup dans une orientation et « *une idéologie de la recherche* » qui emprunte les outils de la scientificité comme s'ils allaient produire les outils de l'« *efficacité* »³⁵⁴. Comme si la valeur opératoire d'un outil provenait de son origine « scientifique », scientifique étant entendu en didactique des langues dans sa connotation « *positiviste et objectiviste* ». On fertilise alors le terrain propice à un amalgame courant (tant au niveau des « chercheurs » qu'à celui des « praticiens ») entre une théorie de l'« efficacité » (et ses déclinaisons « pragmatiques » et « fonctionnelles ») et une *théorie de l'action* (et plus particulièrement de l'action sociale qu'elle s'exerce en termes d'éducation

353. R. Galisson, « Enseignement et apprentissage des cultures, « évolution » ou « révolution » pour demain ? », *Le français dans le monde*, n° 227, août/sept. 1989, Paris, Hachette, p. 46.

354. G. Brault, « Enseignants, apprenants, communication », *Le français dans le monde*, n° 178, juillet 1983, Paris, Hachette-Larousse, p. 90.

ou de thérapie, pour ne pas citer les moindres).

Or, les outils d'une théorie de l'action ne peuvent être forgés uniquement à partir de la seule position scientifique orientée vers l'« efficacité » des pratiques. Elle repose plus fondamentalement sur la possibilité de réinstaller l'action (éducative) dans le substrat complexe des dynamiques sociales. C'est seulement à partir de là que peut être posé « *le problème opératoire* », non plus comme étant a priori « *structuré par des finalités admises* »³⁵⁵ mais comme étant en construction dans les outils même de l'analyse. C'est sans doute une démarche similaire qu'il s'agit d'introduire dans les processus de formation et d'auto-formation.

c) Simulations sociales vs « dramaturgies relationnelles »

Si la critique des effets de scientificité de certains « modèles » « appliqués » ouvre sur un débat épistémologique en didactique, cette critique doit également prendre en compte des conséquences que ces modèles ont pu avoir sur les pratiques de classe.

Parmi l'ensemble de ces pratiques, une tendance nous semble symptomatique : c'est ce que nous tenterons de signaler maintenant en quelques mots.

Il nous semble important de noter que le paradigme de la théatralité envahit aussi bien le champ de l'interaction sociale que celui de la didactique des langues, tendant à dissocier l'implication sociale et l'implication du sujet dans son existence sociale. Comme si le « jeu social » pouvait être abordé dans une « simulation » d'existence. Pourtant, le triomphe anecdotique du « look » ne parvient pas à masquer la portée d'un apprentissage communicatif pensé comme apprentissage de la

355. J.C. Fillioux, cité par G. Brault, *ibid.*

socialisation dans le réel de l'existence.

Les sciences sociales jouent un rôle (sans mauvais jeu de mot) dans cet envoûtement. L'une des recherches les plus diffusées auprès des apprentis en sciences sociales (sciences de l'éducation et du langage, sciences de la communication, etc.) décline ce paradigme avec beaucoup de pertinence :

« J'ai voulu faire de cet ouvrage une sorte de guide proposant une perspective sociologique à partir de laquelle on puisse étudier la vie sociale /.../. La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes qu'on en a tirés sont les principes dramaturgiques. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres /.../ et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation »³⁵⁶.

On aura reconnu Erving Goffman qui conclut sa préface à *La mise en scène de la vie quotidienne* en soulignant que les insuffisances de sa description sont liées aux différences qui distinguent « *la présentation de soi* » dans les situations de la vie réelle et lors de la représentation théâtrale :

« Dans la vie réelle, les trois partenaires se ramènent à deux ; une personne adapte le rôle qu'elle joue aux rôles que jouent les autres personnes présentes qui constituent aussi le public »³⁵⁷.

Si cette tendance a des effets sur les activités de classe en didactique des langues, c'est parce qu'elle véhicule plus généralement une idéologie. Nous souscrivons en grande partie à une analyse que René Galissot

356. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, T. 1, La présentation de soi, Paris, Minit, 1973, p. 9.

357. Ibid., p. 10.

conclue en des termes où l'on peut lire *aussi* une prise de position morale :

« Le déterminisme sociologique s'exerce encore (...). Un sociologisme qui (...) (parcourt) du regard le tableau de sociétés qui deviendraient en cette fin de siècle, sociétés de spectacle et sociétés médiatisées (...) Les sociétés disparaissent au théâtre d'images. (...) Le sujet - "look" est l'envers du sujet, la simulation dans le manque et la faiblesse proprement subjective »³⁵⁸.

La rencontre entre une « scientificité » des modèles de l'interaction sociale et un souci d'« efficacité » croissant chez les professionnels de l'enseignement a donc eu lieu dans un contexte idéologique qui proposait la « simulation » sinon comme mode d'existence, du moins comme modalité d'apprentissage. Entre le réel et la fiction, toute la gamme du « faire comme si » envahissait les méthodes et les classes de langue. Or, dans le peu de temps imparti aux activités communicatives (dans le déroulement normal d'un programme linguistique), les principes de la création collective en vigueur dans la construction et l'animation des univers inventés lors des simulations *globales* sont généralement réduits à la portion congrue. Ce qu'ont retenu les méthodes et ce qu'appliquèrent des enseignants, peu ou non formés non seulement aux techniques théâtrales mais aussi aux pédagogies de projet, est loin de ressembler à ce projet globalisant, pris en charge par le groupe que peut devenir une simulation globale.

Il nous semble donc que la diffusion de modèles communicatifs interactionnistes à travers la notion de « situation » a rencontré dans l'adaptation des techniques dramatiques à l'enseignement des langues un point d'application pratique.

358. R. Galissot, « Au-delà du sujet... », op. cit., ps. 14-15.

Le problème vient du fait qu'on a essentiellement utilisé le jeu de rôle pour reproduire des situations comprises comme étant maîtrisables par la prise en compte de paramètres sociaux. En effet, la mise en place d'un jeu de rôle passe par l'énoncé des contraintes qui régissent celui-ci. Or, dans des situations fortement codées socialement, l'attention des « acteurs » est portée sur la prise en charge de ces déterminations et non sur la construction d'un ressort relationnel. Seules des situations suffisamment ouvertes et informelles (c'est-à-dire typiquement les situations en construction et en évolution dans des simulations globales, telles que *L'Île* ou *L'immeuble*) peuvent permettre aux acteurs de jouer sur une palette de variations relationnelles élargie. Dans le jeu de rôle, comme dans l'interaction sociale,

*« le rapport de place peut être (...) déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/client, etc) ou par leur identité sociale (parent/enfant) mais il l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé). Plus la situation est socialement structurée et formalisée, plus le premier (mode de mise en place des rapports) domine; plus la rencontre est informelle (...) plus la seconde prend de l'importance »*³⁵⁹.

Mais ni le manuel de langue, ni le guide pédagogique n'ont pour vocation de gérer des situations où les usages du réel, à défaut d'entrer dans la classe, peuvent néanmoins être travaillés dans un effort de créativité collective. La prolifération des jeux de rôle dans les méthodes et, par suite, dans le peu de temps réservé à l'oral dans les classes, nous apparaît comme reflétant cette tentative impossible et finalement ce leurre qui conduit à vouloir jouer en classe des situations de communication sans qu'un travail soit effectué sur la dimension relationnelle qui préside

359. E. Marc, D. Picard, *L'interaction*, op. cit., p. 46.

à toute interlocution sociale. Car, même si l'on s'en tient aux seuls concepts de l'interactionisme social (et de l'approche systémique), c'est bien « *la définition des places* » qui représente l'un des enjeux majeurs de la communication.

L'erreur, relevée par S. Moirand³⁶⁰, qui consisterait à penser qu'une étude sociolinguistique de la communication pourrait envisager l'ensemble de nos capacités communicatives, se double ici d'une interprétation erronée de ce que l'on peut attendre d'un simulacre de relation tel qu'il est instauré dans des jeux de rôle réduits à la portion congrue, c'est-à-dire dans lesquels « *les rôles /.../ restent très stéréotypés, les implications faibles et la préparation trop scolaire* » bref, qui se contentent de reprendre et de réactiver « *le matériel linguistique programmé antérieurement* » pour reprendre l'essentiel des critiques formulées par J-M. Caré dans un numéro du *Français dans le Monde* consacré au jeu de rôle³⁶¹.

A contrario, si l'on reconnaît une pertinence communicative aux techniques utilisées lors de jeux de rôles et de simulations globales, c'est essentiellement parce que, menée sur le moyen ou le long terme, leur mise en place permet aux participants de construire entre eux les relations d'implication mutuelle qui leur permettent de « jouer » les différents actes de l'histoire inventée.

On permet alors à une « *dynamique relationnelle* » de s'instaurer :

« *il y a interrelation entre les activités proposées et la vie du groupe, son évolution et les interactions entre ses membres* »³⁶².

Ce qui conduit d'ailleurs, l'auteur de ces lignes, Daniel Feldhendler, à préférer la notion de « *dramaturgie relationnelle* » pour analyser ces

360. S. Moirand, « Enseigner... », op. cit., p. 34.

361. J.M. Caré, « Jeux drôles ou drôles de jeux », *Le français dans le monde*, n° 176, avril 1983, Paris, Hachette-Larousse, ps. 30-56.

362. D. Feldhendler, « Expression dramaturgique », *ibid.*, p. 45.

pratiques. Engager l'enseignant à « exploiter » suffisamment le jeu de rôle pour qu'il débouche sur un véritable projet de classe, c'est tout ce à quoi peut prétendre l'auteur d'une méthode de langue... Ensuite, la question relève bien de la formation de ce même enseignant.

1.2.3. Centration sur l'acte de production langagière

Il convient maintenant de resserrer l'analyse afin d'envisager à la fois des agencements relationnels (dyadiques et collectifs) et la production langagière, à la fois une dynamique pédagogique et une théorie du langage.

Les questions sont bien les suivantes : comment penser l'action et la production langagières à travers des agencements interpersonnels ? Comment penser l'action et la production langagière à la fois dans la sphère de l'interaction sociale et dans les micro-cercles relationnels ? Comment articuler ces deux plans de manière à reconnaître aux sujets en relation leurs déterminismes sociaux tout en maintenant ouverte la possibilité d'un encodage relationnel et donc d'une modification réciproque de ces empreintes culturelles ?

1.2.3.1. Une typologie des textes en science du langage

Si nous accordons une importance fondamentale aux travaux menés par l'équipe dirigée par J.P. Bronckart, c'est bien parce que ces recherches

menées en science du langage visent à proposer une typologie des discours *unifiante* capable :

- de formuler des hypothèses précises sur les paramètres extra-langagiers susceptibles de produire des effets significatifs sur les textes ;
- d'analyser les unités textuelles distribuées à la surface des textes ;
- de formuler des hypothèses sur les opérations constitutives de la textualité, c'est-à-dire sur le traitement des paramètres extra-langagiers et l'insertion du résultat de cette opération dans la trame textuelle³⁶³.

Cette typologie constitue donc un outil d'analyse opératoire pour la production de ce que l'on appellera « texte », si l'on adopte une perspective interne (centrée sur les aspects représentationnels ou signes) ; ou « discours » lorsque l'on saisira le langage dans son actualisation en communication :

*« forme d'articulation du linguistique à l'histoire, au social et au culturel (le discours) est la trace verbale de formulations discursives à l'œuvre dans la société. On peut dès lors, considérer que, pour l'étudier, le corpus doit être langagier et extralangagier »*³⁶⁴.

Cette typologie des discours s'inscrit de façon originale dans une perspective interactionniste définie comme

*« volonté stratégique de résister aux forces d'attraction qui ré-alignent inlassablement les sciences humaines sur (...) une conception du langage comme témoin plutôt fidèle d'une logique de l'esprit humain elle-même (...) reflet (...) de "l'ordre des choses" »*³⁶⁵.

363. J.P. Bronckart, *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?*, Unesco, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1985, ps. 103-104.

364. J.P. Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, op. cit. p. 96.

365. Ibid., p.10.

Cette volonté stratégique conduit à poser comme objet d'étude l'*activité humaine* :

*« Produite par des organismes concrets, se déroulant dans des situations collectives ou individuelles, l'activité oriente le sujet dans le monde des objets ; elle le place dans une réalité objective, en même temps qu'elle transforme cette réalité en forme subjective (ou mentale) »*³⁶⁶.

Conformément à cette conceptualisation, l'objet du travail d'une typologisation des discours est l'activité langagière comme forme spécifique de l'activité humaine :

« Il s'agit en réalité d'une superactivité motivée par les besoins de communication-représentation, et articulée aux autres formes d'activité (non verbales) où s'originent ces motifs ».

L'activité langagière sera appréhendée en tant qu'elle « *se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées* » (ou « *lieu social* »).

Elle prend la forme d'*actions langagières* c'est-à-dire « *d'ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés* »³⁶⁷.

L'ensemble des conduites verbales à travers lesquelles cette activité prend forme est appelée action langagière qui se réalise « *sous la forme d'un ou plusieurs discours (ou types discursifs) définis par leurs modes d'ancrage socio-énonciatifs* »

Une même action peut se réaliser dans des formes discursives différentes.

366. Ibid.

367. Ibid., p. 11.

Celles-ci sont à la fois « *le produit de l'histoire socio-culturelle du groupe* » et des « *objets verbaux concrets ou textes* ».

a) La « mixité fondamentale » de l'activité langagière

Trois champs théoriques sont constitués.

1) Une théorie de l'extralangage qui intègre les observables non langagiers et théorise l'« espace » dans lequel se déroule l'activité langagière et auquel elle s'articule.

On distingue deux ordres de pertinence pour l'élaboration des discours : le référent et le contexte³⁶⁸.

La pertinence référentielle désigne l'ensemble des « *contenus représentés* » de l'activité langagière.

La pertinence contextuelle désigne « *la capacité de contrôler ou de gérer le déroulement même de l'activité langagière* »³⁶⁹.

Sur le plan du contexte, deux espaces sont distingués : l'espace de l'*acte de production* et l'espace de l'*interaction sociale*. Ceci constitue un point fondamental à nos yeux. En effet, l'appellation « *acte de production* », propre à l'équipe genevoise, remplace la notion « *d'acte d'énonciation* » (sur laquelle nous reviendrons ultérieurement).

Ce changement terminologique a ici pour objectif de « *bien signifier que (...) cet espace (est conçu) comme celui que délimitent les caractéristiques matérielles (physiques) de l'activité verbale* »³⁷⁰.

L'« *acte de production* », en tant qu'outil conceptuel à valeur heuristique, signale donc bien qu'il ne s'agit pas dans cette typologie, de traiter la problématique du « *sujet de l'énonciation* » en tant que telle.

368. Ibid., p. 12.

369. Ibid., p. 26.

370. Ibid., p. 30.

L'acte de production sera défini à partir de trois paramètres : le producteur de l'activité langagière, les interlocuteurs (« *organismes humains physiquement présents lors de l'activité de production (ils) ont accès et contribuent à la production des discours* »), l'espace-temps de l'acte de production qui définit « *les conditions même de l'accessibilité* » évoquée à l'instant.

Ces trois paramètres constituent le point d'ancrage de la « deixis » de la langue. Celle-ci est, en outre, toujours gérée par les paramètres de l'interaction sociale.

Avant d'évoquer les paramètres de l'interaction sociale, rappelons que l'activité langagière « *constitue le cadre qui organise et contrôle les interactions de l'organisme avec son milieu ; elle s'inscrit dans (et contribue en même temps à définir) des zones de coopération sociale* »³⁷¹. L'interaction n'est donc pas une catégorie déterministe car, redisons-le, l'activité langagière est « *à la fois un des aspects de l'environnement social, qu'elle contribue en permanence à modifier, et la structure-cadre des productions textuelles* »³⁷².

Nous voyons donc émerger la « *mixité fondamentale* » de l'activité langagière (« *filtre obligé de tout effet du social sur les conduites verbales effectives* ») et, avec elle, l'émergence d'une prise en compte d'un mouvement d'instanciation du social par l'activité langagière.

C'est pourquoi, sont reconnus comme paramètres pertinents du milieu social les quatre « *caractéristiques générales de l'activité langagière elle-même* » :

- le lieu social ou « *zone de coopération dans laquelle se déroule (et à*

371. Ibid., p. 31.

372. Ibid.

laquelle s'insère) l'activité langagière ».

- le destinataire, ou « cible de l'activité langagière », est le « produit d'une représentation sociale », contrairement à l'interlocuteur, il n'est pas nécessairement physiquement présent.

- l'énonciateur ou « instance sociale d'où émanent les conduites verbales », « produit d'une auto-représentation ».

- le but « représente l'effet spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire ; le but est en quelque sorte un projet de modification du destinataire dans une direction donnée »³⁷³.

En ce qui concerne l'articulation entre les trois entités (de ce premier champ théorique) que sont l'extralangage, le référentiel et le contexte, disons simplement que

« l'extralangage se définit comme un ensemble théorique d'entités mondaines qui n'ont, en elles-mêmes, aucune pertinence ; c'est l'activité langagière qui crée et qui délimite le référentiel et le contexte ; ces derniers n'ont donc aucune existence stable indépendantes à (ou préalablement à) l'activité ; ils en sont au contraire un des produits »³⁷⁴.

2) Le deuxième champ théorique se donne pour objet les observables verbaux et se donne pour tâche de « définir et classer les unités linguistiques en surface des textes » selon le principe suivant :

« les unités seront (...) identifiées par leurs fonctions discursives et décrites (classées) selon leur statut distributionnel ».

3) Le troisième champ se donne pour objet les opérations langagières en tant que « sous-ensemble des opérations psychologiques construites par l'Humain dans son développement socio-cognitif ».

373. Ibid., p. 32.

374. Ibid., p. 26, c'est nous qui soulignons.

Ce sous-ensemble forme « *un appareil hypothétique d'opérations articulées aux paramètres de l'extra-langage (...) dont la trace ultime seraient les unités linguistiques observables* »³⁷⁵.

L'élément central d'une typologie des discours est bien cet appareil hypothétique d'opérations langagières qui permet d'élaborer une grammaire « *formulée en termes d'opérations psychologiques, dans une optique interactionniste exigeant la prise en compte des paramètres sociaux* »³⁷⁶.

C'est pourquoi nous nous arrêterons tout particulièrement sur ce troisième objet d'une théorie du langage.

Nous avons vu que les « opérations langagières » rendent compte du traitement des paramètres extra-langagiers ; ce traitement exige la mobilisation d'instruments cognitifs et dépend de facteurs historico-socio-culturels. Les rapports entre les aspects cognitifs et ces facteurs sont dialectiques.

En fait,

*« les capacités cognitives ne peuvent qu'être inférées de conduites socialement motivées et ces dernières peuvent être perçues, en retour, comme des réalisations concrètes et limitées de capacités cognitives idéales »*³⁷⁷.

b) l'élaboration des représentations de la valeur accordée aux paramètres de l'interaction sociale

375. Ibid., p. 12.

376. Ibid., p. 37.

377. Ibid., p. 38.

A) Première opération langagière : les opérations de contextualisation

Les opérations langagières peuvent être schématisées sous la forme d'un réseau organisé sur trois plans :

Le premier plan concerne la contextualisation-référentialisation c'est-à-dire

« les processus de représentation et de choix des valeurs sur l'ensemble des paramètres pertinents (« pertinentisés ») de l'extralangage ».

Le second niveau concerne *la structuration, c'est-à-dire la construction de la « trame » du texte (...).*

Le troisième a trait à la *textualisation (ou « mise en texte »)*³⁷⁸.

Les opérations de contextualisation comprennent deux sous-groupes. Afin de ne pas surcharger notre analyse, et parce qu'il retient fortement notre attention, nous n'envisagerons que le premier.

Ce premier sous-groupe d'opérations concerne la « *fixation des variables* », il a trait au « choix » de la valeur des paramètres (de l'extralangage) qui sera effectivement traitée.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que les « *objets réels* » (appartenant au contexte et au référent) n'étant que « *des limites jamais atteintes* »,

*« la fixation des variables peut (...) être définie comme l'élaboration des représentations de la valeur accordée à chacun des paramètres »*³⁷⁹ (de l'extralangage)

Cette attribution de la valeur s'applique à trois configurations de variables.

378. Ibid.

379. Ibid.

1^{re} configuration de variables : les valeurs de l'interaction sociale et de l'acte de production

Les variables de l'interaction sociale sont, premièrement, celles qui concernent le « lieu social ».

Nous avons déjà signalé en introduction (générale) à quel point ceci était important. Le concept de « lieu social » ou « zone de coopération langagière » est très général et couvre « *différents types d'institutions et d'appareils idéologiques de la société, mais aussi d'autres zones d'exercices des pratiques quotidiennes* »³⁸⁰.

A ce stade de la réflexion, J.P. Bronckart rapporte une conversation personnelle avec A. Berendonner pour qui,

*« il conviendrait sans doute de distinguer plus nettement les “lieux” que l'on peut définir selon des critères sociologiques indépendants des discours qui s'y tiennent (et que nous avons qualifiés pour cette raison d’“institutions”, et ceux qui se définissent au contraire par les pratiques discursives qui y ont cours »*³⁸¹.

Cet élément constitue à nos yeux l'un des indices forts d'une dynamique « centripète » de l'interaction langagière : la réussite du dialogisme en œuvre dans l'instance relationnelle aurait alors comme effet (à moins que ce ne soit là le véritable « but »...) de rétroagir sur les paramètres a priori sociologiquement déterminants du lieu social.

Profitant de la disponibilité des deux termes, nous utiliserons désormais celui de « lieu social » pour désigner des « interactions » qui n'ont ni pour objectif, ni pour effet de modifier la dimension sociale instituée

380. Ibid., p. 12.

381. Ibid., p. 12.

mais dont l'enjeu est fortement sous-tendu par la nécessité d'actualiser des modes d'*appartenance* (ou encore d'alignement) à cette dimension.

Par « zone de coopération » nous renverrons à des agencements dialogiques exo-lingues et/ou exo-groupe, c'est-à-dire où l'altérité de l'un et de l'autre est un « paramètre » suffisamment pris en compte pour donner au néocodage la priorité sur l'encodage. Ce type d'agencement dialogique est fondamentalement instituant, c'est-à-dire que, quel que soit l'espace social dans lequel il se construit, un échange dialogique relationnel contribuerait à définir des modalités d'existence des participants et pas seulement d'actualiser leurs appartenances sociales et culturelles. « Banal » dans un « *lieu des pratiques de loisirs* »³⁸², il pourra paraître « subversif » ou simplement « déplacé » dans une « institution ». Il convient donc de réfléchir à la pertinence sociale que pourrait avoir de tels agencements : proposer de construire les dispositifs qui, dans l'institution elle-même, vont permettre aux personnes de se réapproprier et de faire évoluer leur socialité dialogique. Ceci rejaille sur l'attribution d'une valeur aux trois autres paramètres de l'interaction sociale : le destinataire, l'énonciateur et le but.

Deuxième variable de l'interaction sociale : le but.

Nous avons déjà indiqué que le but

*« représente l'effet spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire ; le but est en quelque sorte un projet de modification du destinataire dans une direction donnée »*³⁸³.

Notons d'ores et déjà que dans la perspective évoquée à l'instant d'une socialité relationnelle et dialogique, ce projet ne peut être pensé ni en référence au seul énonciateur, ni au seul destinataire : le concept de « but », en tant que modification de la « cible », est irrecevable dans une

382. Ibid., p. 33.

383. Ibid., p. 32.

optique où ce qu'il s'agit de construire c'est bien la réciprocité dans le dialogisme.

Partant de là, il n'est plus possible d'attribuer une valeur *a priori* aux deux autres variables de l'interaction sociale (et de l'acte de production) que sont le destinataire et l'énonciateur. D'ailleurs, J.P. Bronckart indique très clairement que l'attribution de « *variables sur les paramètres que sont l'énonciateur et le destinataire en termes d'appartenance à des classes culturelles, sociales ou économiques "pré-définies"* » serait illusoire : « *Dans la mesure où énonciateur et destinataire sont des représentations sociales en interaction, qu'ils définissent les deux places extrêmes du réseau de communication (...)* »³⁸⁴, la conceptualisation des variables sera de type interactif. Il propose alors trois types de rapports et trois domaines dans lesquels ces rapports sont susceptibles d'avoir de l'importance.

Nous laisserons, quant à nous, cette conceptualisation ouverte ou plutôt formulerons l'hypothèse selon laquelle la configuration des variables de l'interaction sociale ne peut, en ce qui concerne l'« énonciateur » (le « producteur » dans l'« acte de production ») et le « destinataire » (« interlocuteur » de l'« acte de production ») être pensée en dehors de la configuration des variables de l'acte de production. Cela signifie que, nous ne pouvons pas mettre de côté les paramètres et les effets de l'interlocution pour analyser l'interaction sociale.

Autrement dit, l'acte de production est bien défini, dans notre perspective, comme espace de la co-énonciation dans l'interaction sociale. En tant que co-producteurs exerçant une activité langagière dans une *zone de coopération*, les interlocuteurs élaborent, au fil de l'échange, les valeurs du « *lieu social* » c'est-à-dire, notamment les valeurs de

384. Ibid., p. 34.

leurs représentations mutuelles (auto - et hétéro-représentations) et les valeurs du but de leur échange. On pourrait alors supposer que la réussite de cet échange proviendrait de leur capacité à en négocier le but : toute communication avec l'Autre pouvant être considérée comme exoculturelle, la réussite communicationnelle proviendrait de la faculté à négocier le sens avec l'Autre que soi.

Reste alors à évoquer une dernière configuration de variables : celles qui composent le « référentiel ».

Les variables du référentiel sont

« les représentations psychologiques a-langagières que tout être humain est susceptible de construire à propos de la totalité des entités appartenant à l'extra-langage »³⁸⁵.

La fixation de ces variables est effectuée dès qu'une « *action langagière se met en place* » et s'inscrit dans l'ensemble complexe des *opérations de contextualisation*³⁸⁶.

B) Deuxième ensemble d'opérations langagières : les opérations de structuration

Ces opérations constituent la charnière entre les premières opérations (de contextualisation-référentialisation) et les troisièmes (de mise en texte). En effet, elles articulent « *les procédures de représentation langagière du contexte (contextualisation) à celles d'organisation communicative de la chaîne textuelle (textualisation)* »³⁸⁷

I) Première opération de structuration : l'ancrage discursif

Un premier sous-groupe d'opérations nous intéresse au premier chef : il s'agit des opérations d'ancrage discursif qui renvoient, de manière

385. Ibid., p. 27.

386. Ibid., p. 38.

387. Ibid., p. 43.

générale, aux modalités « *d'articulation du discours à la situation énonciative dans laquelle il est produit* ». Pour Bronckart, ces opérations « *déterminent le mode d'insertion des structures propositionnelles (à base référentielle) et des valeurs sociales dans l'espace de l'acte de production* ».

Cet ancrage va donc résulter de procédures à caractère déictique intervenant à deux niveaux : niveau du choix d'un mode discursif et niveau du rapport au référent.

Le choix du mode discursif procède de l'établissement d'un rapport impliqué ou d'un rapport autonome entre le « bloc » des valeurs de l'interaction sociale et le « bloc » des valeurs de l'acte de production :

- « *soit, dans leur ensemble, les valeurs de but, de lieu social, de destinataire et d'énonciateur "impliquent" le co-producteur, le producteur et l'espace-temps de la production* »³⁸⁸.

- « *soit, dans leur ensemble, les valeurs de l'interaction sociale sont dans un rapport d'"autonomie" avec celles de l'acte de production* ».

D'autre part, le choix du rapport au référent concerne

« *le calcul du rapport existant entre l'ensemble des valeurs de l'acte de production, et l'ensemble des micro-structures référentielles* ».

- Soit des éléments du référent sont

« *impliqués dans l'espace où se meuvent le producteur et le coproducteur* » ; soit « *le contenu des énoncés a trait à des événements passés, dont aucune trace ne subsiste dans l'espace de l'acte de production, et dont il faudra faire le récit* »³⁸⁹.

388. Ibid.

389. Ibid., p. 44.

On en vient alors à croiser ces deux modes d'ancrage et à définir quatre *types discursifs* que sont le discours en situation (DS), impliqué et conjoint, le récit en situation ou récit conversationnel (RC), impliqué et disjoint, le discours théorique (DT), autonome et conjoint, et enfin la narration (N), autonome et disjointe.

	Conjonction	Disjonction
Mode impliqué	DS	RC
Mode autonome	DT	N

Tableau A : « *Les quatre types discursifs fondamentaux* »³⁹⁰

Pour bien comprendre que ces quatre types de textes engendrent un nombre infini de variations, il convient de distinguer clairement l'action langagière (caractérisée par des buts communicatifs) et le type discursif (caractérisé par des stratégies discursives qui conduisent à utiliser tel ou tel type de texte). Ainsi,

« pour une même action langagière visant un seul but dans le cadre d'une activité humaine quelconque, des stratégies discursives successives

390. Ibid.

sont engendrées, impliquant des modifications de rapports entre blocs de paramètres »³⁹¹.

Les opérations d’ancrage permettent donc de distinguer :

- * Le discours en situation, DS, conjoint et impliqué
- * Le discours théorique, DT, conjoint et autonome
- * Le récit conversationnel, RC, disjoint et impliqué
- * La narration, N, disjointe et autonome

II) Seconde opération de structuration : la planification discursive

Le terme de planification tente de rendre compte « *du fait que les textes sont organisés en “parties” distinctes et partiellement ordonnées qui intègrent (et se superposent aux) micro-structures propositionnelles* ». La question est alors de savoir qui gère cette planification ? Cette gestion est-elle le fait du seul locuteur ou peut-elle « *résulter d’interactions subtiles entre les coproducteurs* » ?

C’est pour clarifier ces questions que l’on distingue deux grandes catégories d’opérations de planification : la planification discursive à tendance monogérée et la planification discursive à tendance polygérée,

Dans les deux cas, cela est une tendance car

« *en raison du caractère fondamentalement interactif de l’activité*

391. Ibid., p. 46.

langagière, (...) il y a, dans tout discours, à la fois polygestion et monogestion »³⁹².

On dira simplement des plans monogérés qu'ils

« semblent surtout adaptés aux types de textes ancrés sur le mode autonome (discours théorique et narration) ; la distance qui y est posée par rapport à l'acte de production facilite en effet la formulation d'un projet général (ou "modèle du futur") articulé au but de l'action langagière engagée »³⁹³.

Il s'agit là de créer une tension, puis de la résoudre. Les plans polygérés quant à eux,

« apparaissent le plus fréquemment dans les discours en situation ancrés sur un mode impliqué et conjoint. L'articulation étroite à l'acte de production (...) ne favorise pas, en effet, la constitution d'un "modèle du futur" visant un but par une succession de phases créant une tension puis la réduisant ; il s'agit plutôt d'une planification co-gérée, dans le cadre d'une interaction concrète (ou échange), planification qui échappe souvent à la conscience des coproducteurs »³⁹⁴.

La prise en compte de ces deux tendances permettra notamment d'établir une nette distinction entre des pratiques dialogiques en face-à-face et en simultanée (telles que les DS) et des pratiques dialogiques différées (telles que la correspondance). Dans le premier cas, la forme de planification privilégiée serait la co- ou la poly- gestion, dans le second cas, d'autres formes de planification seraient également sollicitées :

392. Ibid., p. 50.

393. Ibid., p. 51.

394. Ibid., p. 52.

la planification argumentative (adaptée au DT) et la planification anaphorique (adaptée au RC et à la N). Le mode d'ancrage, conjoint et impliqué (caractéristique du DS, *cf. supra*) n'excluerait pas, dans le cas de la correspondance, un recours à des formes de planification plutôt réservées à des discours monogérés.

III) Troisième opération de structuration : la textualisation

Ces opérations

« ont pour objet, d'une part de "réaliser" le plan en y intégrant les structures propositionnelles, d'autre part d'entretenir et de guider l'attention du destinataire, eu égard au but de l'action langagière engagée, et dans le cadre de l'ancrage discursif choisi ».

L'ensemble des procédures mises en œuvre révèlent

« l'étonnante complexité de l'activité langagière, en l'occurrence l'intrication subtile des aspects de chaîne et de trame dans la mise en relation permanente des unités avec le contexte énonciatif (...) aussi bien que communicatif »³⁹⁵.

Ces opérations peuvent être distinguées sous trois rubriques : les opérations de connexité³⁹⁶, de cohésion³⁹⁷ et de modalisation. Arrêtons-nous à ces dernières,

« qui ne concourent que faiblement à la textualisation proprement dite » (...) (mais) constituent une manière d'ancrage communicatif (...) au travers duquel s'exprime le contrôle proximal ultime du couple énonciateur-destinataire sur sa propre activité discursive »³⁹⁸.

- La modalisation *introjetée* dans les structures propositionnelles se

395. Ibid., p. 54.

396. Ibid., p. 55.

397. Ibid., ps. 55-57.

398. Ibid., p. 58.

traduit en surface de texte par des auxiliaires de modalisation.

- La modalisation projetée sur la chaîne textuelle spécifie quant à elle le taux de crédibilité à accorder aux éléments référentiels évoqués.

La problématique de la modalisation a déjà retenu notre attention sous l'angle de l'apprentissage des règles de la métacommunication, envisagé par G. Bateson. Nous y reviendrons sous l'angle culliolien de la modalisation dans la co-énonciation. Cela avant de percevoir un angle pédagogique plus généralisant : il s'agit de sensibiliser des apprenants à la possibilité de communiquer sur les règles de la communication en leurs proposant de conduire leur appropriation du schéma communicatif de la lettre à travers, à la fois une pratique épistolaire réflexive, une analyse de lettres déjà écrites et une réflexion sur ce que pourrait être une « lettre vidéo »(Annexes A, D1, D2). Une pratique de métacommunication globale constituera donc l'un des axes forts de nos propositions pédagogiques.

1.2.3.2. L'éducation du sujet relationnel : un agencement sur trois plans

Les différents points abordés et la critique exercée à l'encontre de modèles dominants dans l'interactionisme social nous conduisent à ouvrir des perspectives sur trois plans :

- le plan de la production langagière dyadique et collective
- le plan d'une socialité dialogique
- le plan d'une instanciation interculturelle

Les travaux menés par J. P. Bronckart et son équipe nous permettent

de décliner les axes pédagogiques d'une production langagière articulée à une éducation à la communication interculturelle.

Dans notre perspective, les discours à produire seront définis par un mode d'ancrage discursif « conjoint » et un rapport « impliqué » et/ou « autonome » au référent/ et ce, pour des raisons à la fois techniques et éducatives.

a) Plan d'une production langagière dyadique et collective

- Le choix du mode discursif procédera donc de l'établissement d'un rapport impliqué entre le « bloc » des valeurs de l'interaction sociale et le « bloc » des valeurs de l'acte de production ce qui signifie que,

« dans leur ensemble, les valeurs de but, de lieu social, de destinataire et d'énonciateur "impliqueront" le co-producteur, le producteur et l'espace-temps de la production »³⁹⁹.

- Deuxièmement, rappelons que le choix du rapport au référent concerne

« le calcul du rapport existant entre l'ensemble des valeurs de l'acte de production, et l'ensemble des micro-structures référentielles »⁴⁰⁰.

Soit des éléments du référent seront

« impliqués dans l'espace où se meuvent le producteur et le coproducteur » ; soit « le contenu des énoncés (aura) trait à des événements passés, dont aucune trace ne (subsistera) dans l'espace de l'acte de production, et dont il faudra faire le récit ».

Le croisement de ces deux modes d'ancrage nous conduira à travailler à la production de *textes intermédiaires* gravitant autour des pôles

399. Ibid, p. 43.

400. Ibid., p. 44.

discursifs impliqués/conjoints et impliqués/disjoints.

Partant des quatre *types discursifs* construits par l'équipe genevoise, disons que ces textes intermédiaires évoluent autour du discours en situation (DS), impliqué et conjoint, et du récit en situation ou récit conversationnel (RC), impliqué et disjoint.

Un travail sur les deux autres aspects, aspects théoriques et narratifs, du discours ne pourra être conçu qu'à l'intérieur de ces deux pôles discursifs.

La production de ces textes intermédiaires : essentiellement la correspondance et les récits de vie (en tant que producteur de ces récits et en tant qu' « amplificateur de parole ») renvoie donc à une *planification co- ou poly-gérée par les co-producteurs*.

Il a été dit de ce type de planification qu'elle résultait d'une « *articulation étroite à l'acte de production* » et qu'elle ne favorisait pas « *la constitution d'un "modèle du futur" visant un but par une succession de phases créant une tension puis la réduisant* »

Notons simplement que d'une part, le caractère *différé* et les spécificités de la communication épistolaire et d'autre part, les conditions de production ou de recueil des récits de vie rétablissent la possibilité d'un certain type de monogestion. Ceci se traduira notamment par la présence textuelle de parenthèses narratives et ce, « malgré » le caractère *impliqué* de l'ancrage discursif. C'est pourquoi nous avons précisé que le rapport

au référent pouvait être, dans ces discours, alternativement conjoint ou disjoint.

Il s'agit donc bien de travailler l'acte de production dialogique sans que dialogisme rime forcément avec (une méthodologie du) « dialogue » ou (de l')« interview ».

Ce choix, relève d'une préoccupation centrale : articuler production langagière et expérience d'une socialité dialogique.

Cette expérience pourra s'inscrire en termes d'instanciations relationnelles

1) Au niveau du groupe

2) Entre ce groupe et un autre groupe

1) Au niveau du groupe, les discours produits seraient à analyser :

- Premièrement, en tant que processus de transformation de ce « lieu social » (institutionnel) qu'est la classe en une « zone de coopération langagière » progressivement orientée vers la réalisation d'un projet.

Ce sont tout d'abord des discours tendant à la négociation de ce projet entre les différents partenaires : les élèves, l'équipe pédagogique, l'équipe administrative etc. Cette négociation va trouver, dans la classe, un point d'articulation puis un espace d'agencement collectif, autour de ce que M. Maurice, fondatrice du Réseau de Correspondance Internationale par lettres vidéo, a conceptualisé il y a quelques années sous le terme de « machine vidéo »⁴⁰¹. Nous n'aborderons pas *directement* ces discours, en revanche, nous en signalerons les traces dans une deuxième série d'activités langagières.

401. M. Maurice et alii, *La vidéo pour quoi faire ?*, op. cit.

- Ce deuxième type de discours est directement motivé à la fois par les processus d'apprentissage (communication interculturelle) et par les processus de la production d'un objet (la lettre vidéo). Nous verrons au chapitre III comment l'articulation de ces deux objectifs vise à établir une cohérence entre les « exercices » visant les apprentissages langagiers et la production de l'objet : les premiers deviennent alors des gammes visant à la fois l'acquisition de compétences communicatives et la production de cet objet. Il s'agit là de trois types de travaux : liés à une pratique dialogique (*décodage* et *interprétation* de la parole des autres, cf. Annexes B), liés à une pratique interculturelle de *sollicitation* et d'*amplification* de cette parole (Annexes C), liés à une *pratique réflexive* sur la lettre (Annexes D 2, travail de Ross, Kathleen, Deborah), cette pratique pouvant aller jusqu'à la rédaction d'un véritable recueil de correspondances dyadiques (Annexes A).

2) Entre ce groupe et un autre groupe

Nous avons dit de ces différents travaux qu'ils visaient à la fois l'apprentissage (communicatif et interculturel) et la production de l'objet. Cela signifie que les tâches proposées aux apprenants seront simultanément sous-tendues par deux types de contraintes : des contraintes en termes d'objectifs pédagogiques et des contraintes vis-à-vis de l'« objet » à produire. Si l'on parvient à construire une cohérence entre ces deux types de contraintes, alors les travaux menés en vue des apprentissages (langagiers et culturels) pourront être *partiellement* et *progressivement refondus* dans « l'objet ». On pourra donc retrouver

dans le « produit » des traces des diverses productions langagières. Cela appelle un second niveau d'analyse.

b) Plan d'une socialité dialogique

Car cette « alchimie » n'est pertinente que si la fonction « produire cet objet » est compatible avec la fonction « *devenir un co-producteur compétent dans le champ de la communication interculturelle* ».

Une première formulation de notre hypothèse de travail pourrait être que la fonction de « destinataire collectif d'une lettre vidéo » est pertinente par rapport à cette deuxième fonction. Et ceci pour deux raisons :

- parce que les processus de *constitution* du groupe en *partenaires d'un projet* (production d'un objet) conduisent les « individus » à négocier un certain nombre de relations (communication « interne » pour gérer l'utilisation des « machines », organisation et gestion du temps et des tâches, formation de petites équipes,...) et à résoudre, **sur le plan pédagogique et en vue du travail à mener**, l'écart (qui pourrait très bien être entériné et/ou se résoudre uniquement sur le plan de la vie privée des étudiants) entre l'homogénéité institutionnelle du groupe et l'hétérogénéité des individualités qui le composent. C'est là, une première expérience de socialité dialogique dans le champ de la communication interculturelle.

- parce que les processus d'« *instanciation* » de ce groupe en *destinataire collectif* d'une lettre vidéo sont des processus au cours desquels sont recherchées, par l'expérience et par la réflexion (ou méta-communication) des postures individuelles et des postures collectives de *communication*

interculturelle.

c) Plan d'une instanciation interculturelle

Nous avons procédé ci-dessus à une première formulation de l'hypothèse selon laquelle la fonction de co-producteur compétent dans le champ de la communication interculturelle serait cohérente avec la fonction de destinataire collectif d'une *lettre vidéo*.

Il convient maintenant de resserrer cette hypothèse.

En fait, nous tenterons de montrer que c'est le schéma de la communication épistolaire qui est fortement cohérent avec les axes d'un apprentissage de la relation interculturelle.

La problématique qu'installe la vidéo correspondance est déclinable à d'autres niveaux :

- au niveau de *l'agencement* du groupe autour de la « *machine vidéo* » et de sa constitution en groupe de partenaires d'un projet,
- au niveau d'une éducation à l'appropriation d'un langage et à l'utilisation de celui-ci *autrement*.
- au niveau d'une visibilité institutionnelle du dispositif.
- etc.

Tout ceci est déterminant sur le « versant interne de l'action », sur le plan de la production de l'objet c'est-à-dire sur le plan des dynamiques pédagogiques et des dynamiques institutionnelles. Mais ce n'est pas *fondamental* dans les termes d'une problématique de recherche axée sur « *une approche relationnelle de la communication interculturelle* ».

C'est pourquoi nous supposons qu'un travail d'« instanciation »

ou *constitution de soi en tant que co-locuteur, porteur d'un système culturel que des pratiques dialogiques « exolingues » inscrivent dans des processus d'acculturation* (comme nous le verrons au chapitre II) peut être effectué :

- à partir des *productions dialogiques* réalisées dans le cadre de *correspondances (écrites)*

- à partir de toute *production convoquant l'expérience interculturelle dans un schéma de communication épistolaire.*

Nous ne procéderons donc pas à une recherche *spécifique*, ni des modes d'appropriation du langage audiovisuel, ni des processus psycho-sociaux de constitution du « groupe », ni des problématiques institutionnelles.

Pourtant, parce que ces questions sont constitutives de la pratique, elles traverseront notre objet et notre problématique à la fois en termes particularisants (que l'on retrouvera dans l'analyse des *applications pédagogiques*) et en termes généralisants (que l'on retrouvera tout particulièrement dans l'analyse des modes d'appropriation des « objets » culturels et des « machines à communiquer »).

C'est donc la refonte théorique (et non la théorisation) de ces phénomènes constitutifs de notre pratique éducative qui nous a conduite à centrer notre réflexion épistémologique et notre objet de recherche sur les *processus langagiers d'instanciation des fonctions destinataire/destinataire dans une relation de communication interculturelle.*

La construction de cet objet passe maintenant par l'instauration d'une *dialectique interculturelle* entre didactique des langues et didactique des cultures.

Chapitre II

L'interculturel comme mode d'existence en communication

*Dans la perspective interculturelle, l'altérité se présente comme
« un rapport dynamique entre deux entités qui
se donnent mutuellement un sens ».*

Martine Abdallah-Preteille,
« Pédagogies interculturelles : bilan et perspectives »,
L'interculturel en éducation et en sciences humaines, 1985.

Introduction au chapitre II

Il est frappant de noter à quel point les investigations poursuivies dans le champ de l'interculturel frôlent et rejoignent en permanence les perspectives tracées dans notre premier chapitre à propos d'une compétence de communication tissée dans l'écoute et la décentration adéquates à une relation dialogique. En fait, tout se passe comme si la dimension interculturelle définissait d'abord et avant tout un *mode d'existence en communication*. Or, ce mode d'existence est essentiellement abordé et théorisé par les chercheurs de l'interculturel, en termes de travail sur des attitudes⁴⁰², travail qui, dans ses applications pédagogiques, ouvre sur une série de paliers⁴⁰³ de déconstructions pour s'acheminer vers des processus d'acquisition (cognitive et expérientielle⁴⁰⁴) de compétences. Ces dernières relèvent de la psychologie et de l'éthique et sont d'abord

402. cf. notamment M. Abdallah-Preteille, « L'école face au défi pluraliste », *Chocs de cultures*, Paris, l'Harmattan, 1990, ps. 241, qui remarque à plusieurs reprises que « l'éducation interculturelle (...) relève (...) d'un apprentissage à être, et plus précisément à être sur les plans social et relationnel ».

403. C. Camilleri, « *La communication dans la perspective interculturelle* », *ibid.*, p. 393.

404. M. Abdallah-Preteille, *Ibid.*, « *les activités expérientielles (...) suggèrent des modalités variées, structurées mais souples pour développer conjointement le vécu du groupe et l'objectivation du processus* ». Déjà en 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP-Sorbonne, p. 209, citant le programme éducatif de l'UNESCO « *pour développer la compréhension internationale* » qui définit les « situations expérientielles », elle souligne l'importance du « *comportement et (de) l'expérience personnelle de l'enfant dans un certain nombre d'activités et de situations, en classe comme à l'extérieur* »...

analysables en ces termes. Elles sont encore peu envisagées à travers des concepts relevant de l'apprentissage des langues, en tant qu'action et production langagières.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, du côté des apprentissages de la communication en langue seconde, la réflexion longtemps focalisée sur l'*adaptation du message* à la situation de production a peu à peu conduit à considérer la communication *en tant qu'interaction sociale*.

Ce glissement s'est fait, nous semble-t-il, au détriment des participants à l'« *acte de production* »⁴⁰⁵, en tant que sujets susceptibles de socialité intersubjective et au bénéfice d'une analyse qui enferme les acteurs dans la communication sociale envisagée comme un système. A ce stade, même la très belle métaphore de l'orchestre devient suspecte et effrayante : la partition invisible d'un art de l'improvisation ne fait qu'inciter les participants à reproduire les notes qu'ils sont déjà déterminés à entendre.

Il nous a donc paru nécessaire de resituer la communication sur le plan de ces pratiques relationnelles auxquelles renvoie son étymologie, des pratiques « communautaires » que l'option interculturelle propose d'élargir aux dimensions d'une socialité dialogique dans un « champ planétaire ».

On le voit, la question est double : il s'agit autant de travailler sur la question de la compétence de communication que sur celle de la « compétence culturelle ». Si la communication est perçue et théorisée sous l'angle de l'*interaction* sociale, la « culture » sera d'abord entendue

405 J.P. Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.

comme ce qui définit des modalités d'*appartenance identitaire* du sujet. Or, si la communication sociale est comprise comme lieu de toutes les reproductions, alors que dire de la communication interculturelle ! Là où sévissaient déjà les habitus sociaux, il faudra ajouter la programmation culturelle et toutes les formes (incorporées) d'ethnocentrisme.

Du coup, faire de la culture étrangère un objet d'étude et de connaissance appréhendables grâce à la construction d'outils d'analyse et d'observation déplace le problème car celui-ci doit être situé au niveau des attitudes et de leur actualisation sur le plan de la communication. Travailler l'accès à l'altérité culturelle sans travailler à l'élaboration dialogique des *significations avec l'Autre*, c'est oublier que l'Autre, qu'il soit proche ou lointain, n'est jamais un *objet* de connaissance mais toujours un *sujet* de désirs et de savoirs.

Procéder ainsi c'est, simultanément, oublier que « notre » responsabilité d'apprenants et de groupe consiste à nous rendre perceptibles à l'Autre en tant que sujets et donc, de lui transmettre à notre tour un peu de nos désirs et de nos savoirs. Si quelque chose comme de la communication peut exister entre « eux » devenus « vous », et « nous », cela ne peut que résulter d'une série d'apprentissages complexes et globalisants: apprendre à utiliser le langage pour inventer dialogiquement le sens de sa relation au monde et à soi-même.

Nous verrons donc que, loin de nous éloigner du langage, la dimension interculturelle nous situe au cœur de l'activité langagière envisagée sous son aspect conjoint de communication sociale et de co-énonciation *exolingue*.

C'est pourquoi la dimension interculturelle sera conjuguée avec des observations issues d'une étroite articulation entre « *acte de production* »

et « *interaction sociale* ». Car ce qui est en jeu, aussi bien dans la perspective interculturelle que dans une théorie du langage, c'est bien la relation au monde et la (co)-production du sens.

Cette relation et cette production sont au carrefour de trois urgences : *accueillir* l'« étranger » ; s'intégrer dans une société d'accueil ; être « *mobile* »⁴⁰⁶ dans un contexte transnational tel que le contexte européen.

Les contextes d'utilisation des langues d'origine et des langues de l'Autre sont, de toute évidence, marqués par des tensions hétérophobes et des options politiques, économiques, culturelles et écologiques dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne règlent pas ces tensions. Dans un tel espace, la responsabilité sociale inter-personnelle acquiert une acuité toute particulière : la responsabilité du sujet et l'exercice d'une citoyenneté passent de plus en plus par son implication solidaire ici (avec l'Autre proche) et maintenant (et plus seulement dans la perspective plus ou moins utopique d'un « mieux » pour demain, perspectives qui dans leurs traductions marxistes gommaient la question de l'altérité à travers l'idée du « *prolétariat comme sujet historique* »⁴⁰⁷).

Il y a donc du sens à produire dans des relations à construire.

Par ailleurs, des notions forgées à travers certains discours interculturels rappellent le lexique produit autour des institutions médiatiques. Comme si aux vœux qui, il y a quelques années, en appelaient aux « *dialogues des*

406. G. Baumgratz-Gangl, « Comment intégrer la civilisation en cours de langue, Présentation d'une approche développée pour le français dans le secondaire », *Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, Actes de colloque, Paris, INRP, 1991.

407. K. Eder, « Au-delà du sujet historique : vers une construction théorique des acteurs collectifs », *L'homme et la société*, n° 101, Paris, L'harmattan, p. 125.

cultures »⁴⁰⁸, continuaient de répondre des technologies reflétant l'utopie d'une communication planétaire. Cette haute technicité, à laquelle s'ajoute l'internationalisation des échanges, permettent d'identifier à la fois un leurre et un horizon. Le leurre⁴⁰⁹ consiste à confondre utilisation « interactive » des supports de communication (et des moyens d'échange) et communication intersubjective médiatisée par des supports (et facilitée par les échanges). Inversement, l'horizon se situe au niveau de l'appropriation des supports de communication au service des usages relationnels. Ce qui implique nécessairement un détournement⁴¹⁰ de ces supports (et de ces moyens) par rapport aux pratiques qualifiées, à juste titre, de pratiques dominantes. Et ceci vaut autant, pour les supports « simples » : la parole, l'écrit, que pour les supports mécaniques tels que la vidéo (mais déjà, aussi la visioconférence etc.).

Ces remarques sont transférables aux moyens utilisés pour se rapprocher géographiquement des autres par le biais du voyage.

Nous sommes, globalement, dans une situation où la pratique sociale

408. cf. la mise au point que fait G. Zarate, « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle », *Le français dans le monde*, n° 170, juillet 1982, Paris, Hachette/Larousse, p. 28, qui met en garde contre la fausse naïveté de la notion « *dialogue des cultures* » qui semble prendre en compte « les différences culturelles » alors que l'hégémonie des moyens et des circuits de diffusion culturelle occidentaux dans la « francophonie » est un phénomène institué.

409. cf. notamment *Manières de voir* n° 14, « Médias, mensonges et démocratie », *Le Monde diplomatique*, fév. 1992 ;

P. Breton, *L'utopie de la communication*, Paris, La découverte/Essais, 1992, p. 134 note que « *l'un des troubles provoqués par les médias aujourd'hui est le fait que l'homme moderne croit avoir accès à la signification des événements simplement parce qu'il est informé* ».

410. N. Magnan, « Vidéo-résistance à l'heure des satellites », *ibid.*, pp. 21-22, donne un exemple récent de ce type de « détournement » aux Etats-Unis, et se réfère notamment au rôle joué par des collectifs de vidéastes indépendants comme « Paper Tiger TV », cf. également, W. Body, « Paper Tiger Television : la télé de guérilla revisité », *Communications*, Paris, Le Seuil, 1988.

de l'« échange »⁴¹¹ tend à être confondue avec les supports et les moyens de le réaliser.

Ce point nous paraît fondamental car il oblige à revenir à l'objet verbal lui-même, en tant que lieu où doit être travaillé, en priorité, l'échange avec l'Autre. Par conséquent, c'est à travers le prisme de cet échange là que seront abordées l'activité langagière et la production textuelle. Parce qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre du langage mais de (ré) apprendre des pratiques dialogiques. Parce que le cours de langue-culture secondes peut être *aussi* le lieu de ce (ré)apprentissage.

On est alors conduit à prendre plus particulièrement en compte deux éléments : d'une part des types de discours (qui favorisent ce travail) et d'autre part des types de supports.

a) des types de discours

A partir du moment où, en vue de ce travail, on estime que tel genre discursif est pertinent, on est amené à identifier les pratiques sociales qui contribuent à sa codification, *parce que ces pratiques sociales mettent en jeu des savoir-faire qui, eux aussi, sont estimés pertinents*.

Un type de discours sera estimé pertinent en fonction non seulement

411. C. Lasnel, « Identité et interculturel », *Colloque Identité et culture*, Université de Rabat, mars 1990, p. 13, relate et analyse l'expérience pédagogique du « voyage-échange » centrée sur la préparation d'un voyage à Alger qui sera vécu par des enfants des quartiers Nord de Marseille. Préparation qui a d'abord eu pour objectif de permettre « à des publics populaires de se sentir exister d'avantage dans l'institution éducative et, parfois, y mieux réussir pour commencer à se donner un projet de vie ».

La notion de « voyage-échange » reflète donc la distinction et l'articulation des deux dimensions du projet : on ne confond pas le travail d'éducation et d'expérience de l'échange avec la dimension du voyage.

des compétences textuelles qu'il permet d'acquérir⁴¹² mais également en fonction des attitudes sollicitées pour sa réalisation. Il s'agira de motiver la production discursive en l'associant à ses pratiques réelles. Il conviendra pour cela de concevoir le dispositif pédagogique adéquat c'est-à-dire d'agencer la production langagière à l'expérience relationnelle.

Cet agencement peut être de nature plus ou moins complexe.

Relativement simple si l'expérience relationnelle-textuelle s'élabore de façon dyadique⁴¹³, plus complexe si cette expérience se construit dans une implication collective. Des supports machiniques peuvent alors être sollicités afin de remplir une fonction spécifique d'agencement des énonciations⁴¹⁴.

b) des machines à communiquer

Les supports de communication sont doublement modélisés : par l'utilisation qu'en font (spectaculairement) les médias et par la consommation qu'en font (secrètement) les usagers. La transformation de l'un de ces supports ou « *machine à communiquer* »⁴¹⁵ en quelque chose comme une « machine relationnelle » implique donc une élucidation

412. M. Molinié, « Le récit écrit à la première personne, apprentissage de la notion de cohérence », *Maîtrise en didactique du français langue maternelle*, sous la direction de J. Filliolet, Paris X, 1986.

413. cf. Annexes A, « Correspondances », *Manuscrit établi par des étudiants du Celsa*, Paris, 1991-1992.

414. F. Guatarri, *La révolution moléculaire*, Paris, Editions Recherches, coll. Encres, 1977. A travers cette notion, il tentera jusqu'à sa mort de définir la subjectivité comme l'ensemble des conditions qui rendent possible « *que des instances individuelles et/ou collectives soient en position d'émerger comme territoire existentiel (...) en rapport de délimitation avec une altérité elle-même subjective* ».

Cité par R. Maggiori, *Libération* du 31 août 92, p. 33.

415. J. Perriault, *La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989.

portant sur ces deux niveaux.

On pourrait dire de façon très schématique que l'Autre, en tant que co-producteur des discours, est *globalement* absent des médias audiovisuels. J.C. Guillebaud notait dans la *Lettre de Reporter sans Frontière*, d'octobre 1992 :

« *La télévision tout entière est organisée sur le principe subtil d'une présence-absence* » : elle établit « *quelque chose comme une hiérarchie féodale entre les nouveaux dieux en costume brillant et leurs sujets reconnaissants* ».

Cette non prise en compte ambiguë de l'Autre (en tant qu'individu présent et assujetti sur le plateau et en tant que spectateur absent) est liée, entre autres, au fait que co-produire et mettre en commun du sens et de la référence prend du temps, et que ce temps là n'est pas « rentable »⁴¹⁶ .

A partir de ce critère de rentabilité sont élaborés des critères esthétiques (ce n'est pas télégénique) qui acquerront peu à peu une fonction légitimante auprès des « usagers »⁴¹⁷. Le rôle généralement attribué à l'animateur (et, dans une moindre mesure, au journaliste de plateau) n'est pas, sauf

416. Ainsi, sur TF1, l'intérêt du téléspectateur est sondé minute par minute. « *Un temps mort, un tunnel, et l'animateur est rappelé à l'ordre. D'où (...) cette tendance à peupler les plateaux d'une multitude d'invités qui ont tout juste le temps de prononcer deux phrases. L'incident, l'invective sont privilégiés au détriment de toute argumentation. Hantise du zapping !* » S. Maury, *L'Événement du Jeudi*, 15-21 oct. 1992, p. 102.

Par ailleurs, P. Breton, op. cit., p. 127 explique très bien que les médias sont « *les premiers destructeurs de l'idée de vérité. Leur rôle (...) est de "composer la vérité" à partir des différents points de vue qu'ils ont en charge de mettre en scène* ».

L'interviewé, s'il ne se soumet pas à l'injonction qui, « *bien au-delà du contenu évoqué, est de faire admettre que son point de vue est relatif (...) sera présenté comme "dogmatique" (...)* »

417. N. Mamère, *La dictature de l'audimat*, Paris, La Découverte, 1988, cf. par exemple p. 33, le processus d'élaboration par Antenne 2 de « *Télématin* », version française de « *l'Infotainment* » anglo-saxonne.

exception, de co-produire les discours avec son invité mais de faire parler celui-ci en utilisant des procédés plus ou moins agressifs⁴¹⁸.

On réduit donc au minimum l'épaisseur dialogique d'une parole qui n'est plus co-énoncée mais *proférée* en présence des « interlocuteurs ».

Lorsque cette épaisseur dialogique se construit devant nos yeux, cette émergence se signale en tant qu'*alternative* aux pratiques télévisuelles dominantes et s'ancre dans d'autres pratiques : le cinéma du réel⁴¹⁹, les télévisions communautaires⁴²⁰.

Par ailleurs, les médias audiovisuels cultivent leur image « démocratique » d'ouverture pour tous sur le monde⁴²¹. Le paradoxe de plus en plus dénoncé est que cette (fausse) « fenêtre » contribue à couper le spectateur du monde réel : s'installe alors un rapport de contemplation,

418. C'est ainsi que le « *jeu de massacre* » caractérise de plus en plus les jeux et les show animés par « *une nouvelle génération d'animateurs* » qui pratiquent l'invective et le mépris vis-à-vis du public invité à participer à l'émission.

cf. A. Chemin, *Enquête du Monde télévision*, nov. 1992, ps. 16-17.

419. A. Moreau, « Du documentaire à la lettre vidéo », *Gazette RVC*, n° 8, mai-juin 1989, CIEP, p. 19, parlant de sa pratique de documentariste, indique qu'« *en faisant des vidéo-lettres, j'ai l'impression que l'on fait de la vidéo pure, débarassée de tous ses oripeaux, de tous ses artifices* ». Et plus haut (p. 17) il explique que « *le fait de vouloir revenir aux choses elles-mêmes (...) implique d'aller à rebours des esthétiques du toc, des modes et des images dominantes* ». Au-delà de l'aspect historique auquel renvoie la notion de « cinéma du réel » il convient donc d'en saisir la portée actuelle, notamment dans la perspective d'une éducation aux médias.

420. J. Perriault, op. cit., p. 93 cite après P. Richer, les sept points clés du « *câble communautaire* » : « *démocratisation, participation, information, animation, expression, apprentissage, éducation et télévision à la demande* ».

Signalons la tentative faite par P. Barat qui, avec l'émission *Vis-à-Vis* (France 3, 27 sept. et 24 oct. 1992) utilise la vidéo compressée (visiophonie) pour faire dialoguer deux personnes qui confrontent en direct, une expérience parallèle. Objectif : « *souligner l'interdépendance, respecter l'Autre* » en prenant le contre-pied de la télévision-spectacle qui accentue « la distance entre le téléspectateur et le monde ».

Cité par A. Peigne-Giuly, *Libération* du 27 sept. 1992, p. 37.

421. N. Mamère, op. cit., p.133 dénonce l'« *immense retard démocratique* » que prend la télévision française qui confisque le « *droit à savoir* » du téléspectateur et considère « *que l'information coûte trop cher par rapport à l'audience qu'elle draine* ».

voire de fascination auquel le zappeur tente d'une certaine manière de résister.

Face à la télévision, les consommateurs inventent donc aussi... des usages ! « Zapper » en est un, produire ses propres images en est un autre, produire ses propres images pour raconter quelque chose à quelqu'un en est un troisième.

Ce troisième type d'usage retiendra notre attention moins, cette fois, parce qu'il draine des savoir-faire sociaux que parce qu'il permet de mettre l'usage de la correspondance en contact avec la modernité.

Cela signifie que la rencontre entre l'éthique relationnelle de la correspondance et le langage vidéographique n'a pas à nos yeux pour objectif de « moderniser » une « tradition » épistolaire en la transférant à un « nouveau » support mais de conjuguer les apprentissages relationnels et dialogiques de la correspondance (que nous aborderons au chapitre III) avec un travail d'appropriation d'outils dont on dit qu'ils sont (comme par essence) des outils de communication.

Les questionnements dialogiques (qui sommes- « nous » ? que leur dire ? comment dialoguer avec « eux » ? comment comprendre ce qu'ils encodent ? que répondre ?), relationnels (comment établir le contact, le maintenir et le faire évoluer), et interculturels (comment leur parler de notre univers culturel / comment leur en parler de façon à ce qu'ils parlent du leur et à ce qu'ils comprennent le nôtre, etc.) sont alors élaborés à travers une *appropriation épistolaire* de ces outils. C'est pourquoi notre corpus d'analyse sera centré sur la construction d'un schéma *relationnel* à travers des productions langagières dialogiques : nous n'aborderons les paramètres de la production audiovisuelle qu'en tant qu'ils interviendront

dans l'appropriation de ce schéma.

L'expérience toujours possible du voyage (projet le plus visible d'une pédagogie de l'échange et dont l'analyse fait clairement ressortir la nécessité de multiples dispositifs de « préparations »⁴²²), est complétée dans la correspondance par la construction d'une relation interculturelle *à distance* où le caractère *différé* de la communication peut jouer, dans l'échange, le rôle que le ressaisissement de soi occupe dans le dialogue : temps où s'affinent les moyens du dire, temps où s'élaborent les outils de l'écoute.

Situer l'interculturel comme *mode d'existence en communication* ouvre à deux cheminements en matière d'éducation.

Le premier nous a conduit à tenter de rétablir la dimension et la fonction de la co-énonciation dans l'interaction sociale.

Le second, que nous allons suivre maintenant, conduit à redéfinir les objectifs attribués à l'« enseignement de la civilisation » et aux « apprentissages culturels ».

Nous serons amenée pour ce faire, à analyser des travaux qui, depuis les années 1970, font un usage varié de la problématique civilisationnelle.

Ces « usages » *gravitent* autour de trois positions qui définiraient des pôles théoriques gravitant autour de l'enseignement des langues et/ou des cultures :

- une position *methodologique*, éloignée des perspectives interculturelles et langagières (l'apprentissage culturel est, pour des

422. J. Demorgon, *L'exploration interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.

raisons méthodologiques, conçu en dehors des apprentissages langagiers et des processus d'acculturation) ;

- une position centrée sur la définition en sciences sociales des composantes d'une compétence culturelle de l'apprenant ;

- une position *éthique* qui œuvre à la production de concepts opératoires pour construire les conditions d'un accès à la communication interculturelle.

Autour de ces trois pôles, se développe l'immense chantier des recherches sur *l'acquisition des langues secondes en milieu social* et, au milieu de tout cela, sont formulées de multiples projets visant à *motiver les apprentissages communicatifs* par une interprétation interactive et une appropriation créative des objets et des documents culturels étrangers.

Notre hypothèse étant que le lieu privilégié de la communication interculturelle réside dans la construction de relations dialogiques, nous aurons soin d'analyser ces positions et ces travaux afin de dégager les axes communicationnels d'une pédagogie interculturelle.

2.1. La connaissance de la culture étrangère comme objet d'études

2.1.1. Un objectif et une option : l'élaboration d'une méthodologie

2.1.1.1. Objectiver les pratiques spontanées et construire des savoir-faire.

L'élaboration d'un outillage qui permette « *à l'apprenant de construire sa compétence en civilisation française* » part du postulat selon lequel

« la connaissance et la compréhension de la France contemporaine est un objet d'étude légitime et motivant »⁴²³.

L'apprenant est jugé « *curieux des réalités vivantes du pays dont il étudie la langue* »⁴²⁴, mais on estime que les comportements qu'il met en œuvre lorsqu'il aborde seul un « *domaine culturel inconnu* »⁴²⁵ ne sont pas les comportements adéquats.

De même, le voyageur, livré à lui-même, sans projet « *strictement défini* », vit des « *rencontres accidentelles* » au gré desquelles il construit un savoir « *fragmentaire* », « *partiel* », « *éclaté et impressionniste, sinon pointilliste* » à partir duquel il procède « *à des généralisations (et) à des comparaisons* »⁴²⁶ lorsqu'il se retrouve en position de transmettre son expérience.

Confronté à cette dernière situation ou simplement guidé par un « *besoin de synthèse* », le voyageur complètera sa première approche par la compilation de guides dont la fonction est de faire « *émerger des niveaux culturels non directement observables* »⁴²⁷.

Au moment où les auteurs de *Mœurs et Mythes* publient ces réflexions - issues d'un certain nombre de pratiques publiées dans les fiches pédagogiques du *Français dans le monde* et dans une série de brochures publiées au B.E.L.C.(Bureau d'Etudes des Langues et des Cultures)⁴²⁸ -, G. Zarate, s'interrogeant sur « *les enjeux de la démarche interculturelle* »⁴²⁹ signale, d'une certaine manière, que le problème de l'accès à la culture étrangère ne peut être soulevé que si l'on s'intéresse

423. F. Debyser, Préface à *Mœurs et Mythes*, Paris, Hachette/Larousse, 1981, p. 5.

424. Ibid., « Lecture des civilisations », p. 9.

425. J.C. Beacco, « La construction du savoir culturel », *ibid.*, p. 24.

426. Ibid., p. 25.

427. Ibid.

428. cf. la sélection effectuée par A. Reboullet, *A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français*, Paris, Hachette, coll. F, 1979 ; *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents, multigr.*, B.E.L.C., 1974.

429. G. Zarate, « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle », *le français dans le monde* n° 170, juillet 1982, p. 32.

d'abord à la culture d'origine de l'apprenant. On ne peut pas ériger une méthodologie qui invite « à la prise de conscience de la relativité culturelle, des phénomènes ethnocentriques, des implicites culturels », si l'on n'a pas comme « objectif final (...), la maîtrise des caractéristiques de la culture d'origine, donc la constitution de l'identité maternelle ».⁴³⁰

A partir du moment où l'on sait que c'est à travers ses « représentations initiales » et les « schémas disponibles dans sa culture maternelle »⁴³¹ que notre voyageur (et notre apprenant) vont décoder le document culturel, alors on ne peut travailler l'accès à ce document si l'on ne travaille pas simultanément sur les représentations forgées au cours de l'endoculturation. Faute de quoi,

« L'ouverture à la différence, qui était l'objectif initial de l'enseignant, n'aboutit dans les faits qu'à une pratique culturelle mimétique (...). L'objet culturel (...) n'est perçu qu'à travers sa consommation irréfléchie, à travers un processus d'identification et d'imitation »⁴³².

Nous le voyons, deux perspectives clivent des approches qui à première vue paraissent se ressembler, sur le plan des moyens (les « matériaux sociaux »⁴³³) et des procédures (décodage de ces matériaux). En fait, d'un côté on situe l'objectif sur le versant de la « culture-cible » ; de l'autre, le but est bien l'objectivation et la maîtrise du rapport à la culture d'origine.

430. Ibid.

431. Ibid., p. 30.

432. Ibid., p. 31.

433. R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues et des cultures*, Paris, Clé international, 1980, ps. 124-125, la notion de « matériaux sociaux », proposée par R. Galisson, en remplacement de celle de « document authentique », a le mérite, essentiel à nos yeux, de ne pas occulter les « usages » auxquels renvoient l'objet culturel : l'usage social qui renvoie, non seulement à son « mode d'emploi », mais comme nous l'avons vu, aux interprétations de celui-ci par les usagers, et à l'usage scolaire.

Nous reviendrons ultérieurement sur cette seconde perspective.

Examinons la première, qui vise à élaborer une méthodologie permettant de construire un certain nombre de savoir-faire sociaux.

a) L'apport méthodologique

Un parti-pris méthodologique sera notamment adopté par J.C. Beacco et influencera l'ensemble des professionnels de l'enseignement, (notamment les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthodes langue/civilisation).

Analyser ce parti-pris contribue donc à clarifier les conditions d'élaboration d'une rupture qui s'est, nous semble-t-il, installée à deux endroits : entre culture et langage ; entre didactique des cultures et approches interculturelles.

Ce souci méthodologique tourne autour de deux questions :

- Quelles sont les démarches à mettre en œuvre dans la classe (de langue ?, ceci est un premier problème) afin de systématiser et de redresser « *les modes de construction du savoir culturel* »⁴³⁴ expérimentés empiriquement ?

- Quel matériel d'enseignement doit être conçu dans ce but ?

Remarquons dès à présent que cette seconde question va prendre de plus en plus d'importance : le problème du décodage des documents culturels étrangers sera progressivement dépassé par le questionnement sur les processus de sélection, d'inventaire et de classement de ces matériaux.

Au premier questionnement concernant les démarches de construction des savoir-faire, F. Debyser répond à travers une série de propositions dont

434. J.C. Beacco, op.cit., p. 26.

l'impact marquera durablement à la fois la méthodologie civilisationniste et la théorisation de l'enseignement/apprentissage culturel. Et ceci n'est pas fortuit car F. Debyser, en synthétisant les profils des trois « savants », trace à grands traits le portrait de l'honnête homme du monde moderne. Dans un monde où la prolifération des signes va de pair avec l'atomisation des individus, le *Sociologue*, l'*Anthropologue* et le *Sémiologue* proposent des outils pour déchiffrer le réel. La convocation de ces trois approches va donc dans le sens d'une demande sociale d'outils permettant :

- de situer les phénomènes sociaux dans le réseau de leurs déterminations sociologiques objectivables,
- d'aborder l'Autre, proche et lointain, sur le plan de ses pratiques quotidiennes,
- de construire une sorte de compétence subjective, pour interpréter les phénomènes et les pratiques socio-culturels de manière à ce qu'ils prennent du sens pour le sujet interprétant.

Deux ans avant la « première biennale de l'Alliance Française », à Buenos Aires, F. Debyser propose des réponses à des questions de fond dont J.M. Gautherot se fera l'écho⁴³⁵ :

« Faut-il des manuels et quels manuels de civilisations ? (...) Quand les approches communicatives signent d'une certaine manière la « mort du manuel » classique de langue, la légitimité du manuel de civilisation est doublement mise en question : légitimité de l'outil lui-même et légitimité de son contenu qui semblerait afficher une flagrante contradiction avec la conception communicative du rapport langue/civilisation ».

435. J.M. Gautherot, « Echos d'un colloque », *Le Français dans le monde*, n° 184, avril 1984, Hachette/Larousse.

Ce qui est certain, c'est que les auteurs de méthodes s'attacheront désormais à faire passer quelque chose des approches dessinées par F. Debyser à travers l'outillage méthodologique qui encadre les documents authentiques et tenteront d'infléchir les critères éditoriaux qui président à la sélection des matériaux sociaux dans le sens d'une plus grande rigueur sociologique.

Mais l'impact de ces propositions quant aux démarches à mettre en œuvre dans la rencontre (scolaire) avec la culture étrangère ne se limite pas à leurs applications par rapport au document authentique. Nous rappellerons un peu plus loin leurs prolongements en termes de « compétence culturelle ». Disons pour l'instant que le lieu le plus immédiat de leurs applications réside dans la classe, autour des objets culturels introduits par l'enseignement et/ou la méthode de langue.

b) La question du matériel

Cette question est sous-tendue par les objectifs que l'on assigne à l'enseignement de la civilisation.

Telle qu'elle se développe dans le champ du français langue étrangère, la méthodologie civilisationniste est marquée par le refus de considérer la classe de langue comme lieu d'un contact culturel. Pour J.C. Beacco notamment, la classe de langue n'a pas pour fonction d'interférer avec « *la gestion des contacts interculturels* », lesquels « *s'effectuent hors des murs de la classe* »⁴³⁶, à l'extérieur de l'école et dans les autres disciplines.

De cette position, il résulte que l'objectif d'une telle méthodologie n'est pas d'amener l'élève à « *mieux se situer dans sa propre culture mais de stimuler sa culture sociale* »⁴³⁷.

436. J.C. Beacco, « Documents pour la classe, quels critères ? », *Le Français dans le monde*, n° 214, janvier 1988, p. 46.

437. Ibid, « La « civilisation » du dictionnaire », *Le Français dans le monde*, n° 188, oct. 1984, p. 71.

On tente donc de neutraliser les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Du coup, les propositions méthodologiques seront de plus en plus liées à des considérations typologiques sur les documents eux-mêmes. La recherche typologique sera orientée par le souci constant :

- de distinguer les documents porteurs d' »indices primaires « et les documents porteurs d'«analyses globalisantes» sur la culture étrangère⁴³⁸ ;
- de « *dégager des critères qui permettent de considérer des documents comme plus difficilement exploitables que d'autres* » ;
- de (faire) classer les documents selon un ordre « sériel »⁴³⁹.

Les processus d'apprentissage pourront être mis en œuvre autour des trois procédures suivantes :

- 1) observation d'un phénomène culturel à partir d'une documentation sérielle (description, classification des indices, et, dans certains cas, tentatives d'interprétation) ;
- 2) détermination des conditions de validité des connaissances ainsi élaborées,
- 3) réinvestissement sur des documents bruts (témoignages, interviews, récits de vie, etc.) qui deviennent ainsi partiellement lisibles⁴⁴⁰.

Ces trois procédures seront largement explorées et développées dans *Tours de France*⁴⁴¹ (élaboré entre 1982 et 1984) et constituent un discours méthodologique de référence à partir duquel d'autres options peuvent être comprises.

438. Ibid., *Mœurs et mythes*, op.cit.,p. 26.

439. Ibid, op. cit., « Documents pour la classe, quels critères », p. 47 et « Classer en classe », *Le Français dans le monde*, n° 188, oct. 1984, p. 71.

440. Ibid.

441. J.C. Beacco, S. Lieutaud, *Tours de France*, Travaux pratiques de civilisation, Paris, Hachette, 1985.

2.1.1.2. Apports méthodologiques ; limites pédagogiques

a) Les apports

A nos yeux, le principal apport de ce travail réside dans le fait qu'il a permis de faire passer dans les pratiques enseignantes et les pratiques éditoriales un réflexe critique vis-à-vis des documents authentiques. C'est ce travail « anthropo-sociologico-sémiotique » que s'approprieront désormais nombre d'enseignants qui endigueront ainsi le flot des documents authentiques en pratiquant notamment le montage c'est-à-dire la mise en rapport et la « pédagogisation » de ces documents.

Le document ne sera plus l'objet de la seule « monstration » (par l'enseignant ou la méthode) et de la contemplation (chez l'élève), il pourra désormais :

- être mis en rapport avec d'autres (selon des critères variables),
- faire l'objet d'un travail d'analyse et d'interprétation par les apprenants que, par ailleurs, les approches communicatives placent au centre de leurs préoccupations. L'approche méthodologique en civilisation devra donc elle aussi, proposer des « *démarches aussi actives que possibles de (...) construction du savoir culturel* »⁴⁴².

b) Les limites

F. Debyser concluait non sans humour sa Préface à *Mœurs et Mythes* en alertant le lecteur sur deux points :

- sur les compétences et les tâches respectives de l'enseignant et de l'apprenant : le premier devenait le « *conseiller méthodologique*

442. J.C. Beacco, « La civilisation entre idéologie et méthodologie », *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986.

» qui fournissait à l'étudiant « *des outils et des techniques telles que les procédures d'analyse de contenu, d'analyse de discours ou de la sémiotique* »⁴⁴³, alors que le second gardait l'initiative de son « *enquête* » sur la culture étrangère. Faute de quoi, la situation pédagogique risquait fort de ressembler à une parodie dans laquelle l'enseignant (mais également le formateur) jouait le rôle « *burlesque* » de « *l'escamoteur devant les badauds* » :

« *on y verrait un maître es-civilisation, Sherlock Holmes de l'anthropologie appliquée, dévoiler les mystères de la société française devant un apprenant ébahi et admiratif mais qui, tel le Docteur Watson, ne comprendrait pas grand-chose et ne ferait jamais de progrès* »⁴⁴⁴ .

F. Debyser, à travers cet avertissement aussi étrange que pertinent, nous met en garde contre le danger de se tromper d'objet de recherche et d'apprentissage ou de confondre objet de recherche et objet d'apprentissage. Les savoir-faire du sociologue, de l'anthropologue et du sémiologue (pour reprendre les trois « savants » déjà mentionnés) ont été construits à travers un certain type d'expérience et d'implication. Il ne s'agit donc pas de faire (à l'élève ou à l'enseignant) le « coup » du savoir-faire en sciences sociales (pour décoder une publicité télévisuelle etc.) mais d'aider l'enseigné à construire ses propres savoir-faire en élaborant ses modes d'implication et en menant sa propre expérience. Sinon, on risque de remplacer la monstration/contemplation du document par la démonstration (plus ou moins convaincante) de son fonctionnement.

Il ne s'agit pas non plus de transférer à l'apprenant les modes d'implication du sociologue (par exemple, à travers toutes sortes d'«enquêtes») avec l'intention de lui faire utiliser les outils de celui-ci.

444. Ibid.

La tâche est autrement plus complexe : il s'agit d'amener l'apprenant à élaborer des types d'implication pertinents pour lui-même (en tant que sujet social) et vis-à-vis des apprentissages (langagiers et interculturels).

C'est ce que tente de recouvrir la notion de « motivation » qui désigne cet agencement à construire (et à faire évoluer) entre une demande (sociale) plus ou moins explicitée par le sujet et des objectifs éducatifs à atteindre. Or, à travers le portrait satirique que dresse F. Debyser du formateur fraîchement formé à une version pédagogique des sciences sociales, on ne peut s'empêcher d'entrevoir l'«apprenti sociologue» profilé par un certain regard sur la compétence culturelle étrangère. Regard qui, nous le verrons, focalise plus l'attention du pédagogue sur la composante interactionnelle que sur la composante relationnelle de cette compétence.

Cela nous conduit à notre troisième point.

c) L'objet de l'apprentissage en didactique

La question d'une conjonction ou d'une disjonction des apprentissages langagiers et culturels peut être analysée dans ses implications idéologiques⁴⁴⁵. Pourtant l'option idéologique ne se situe pas, à nos yeux au niveau du choix de combiner ou pas ces deux apprentissages. Elle nous paraît plutôt se situer au niveau de la conception de *l'objet de l'apprentissage* en didactique des langues et des cultures.

Si l'on pose la culture étrangère comme étant l'objet d'un savoir culturel, on ne peut que souscrire aux propositions dont il a été fait état plus haut et selon lesquelles il convient de développer une méthodologie à part entière qui tienne compte de l'ensemble des paramètres qui marquent le rapport de l'apprenant vis-à-vis de la culture cible. On est effectivement en droit de se demander pourquoi et de quel droit on transmet implicitement un certain nombre de valeurs culturelles ; en quoi ceci peut poser des

445. cf. note 41.

problèmes d'acculturation pour des étudiants ayant à gérer une histoire coloniale et/ou une situation de domination culturelle vis-à-vis du pays dont on enseigne la culture, etc.

On est alors en droit de refuser les processus d'acculturation perçus comme

« le passage d'une société ou d'un individu à un état culturel considéré comme supérieur, c'est-à-dire s'approchant le plus possible des formes culturelles des pays riches, en un mot, la haute culture »⁴⁴⁶.

Toutes ces questions sont importantes et doivent être posées par l'ensemble des partenaires impliqués dans l'action pédagogique.

Le problème réside à nos yeux en amont de ce questionnement : il consiste à savoir si nous utilisons notre « énergie » pédagogique à apprendre à l'apprenant à devenir le médiateur socialement compétent de sa propre « culture », dans ses trois fonctions potentielles d'accueil, de voyage et d'émigration ou si l'on consacre cette énergie à lui faire construire les outils qui lui permettront d'éviter les pièges qui le guettent lorsqu'il aborde les objets et les sujets de *telle* culture étrangère, (dont il est conduit, pour des raisons X à apprendre la langue). Poser le problème sous cet angle permet d'envisager la compétence de communication en langue seconde comme une compétence de communication élargie à la dimension *interculturelle*.

Au cours de l'apprentissage de la langue X sont acquis des éléments transférables à des situations qui dépassent le seul cadre de la rencontre avec le locuteur de la culture X. Ceci implique plusieurs choses.

Premièrement, c'est la compétence communicative qui est visée à travers l'apprentissage d'une langue seconde ; celle-ci est plus perçue

446. H. de Varine, *La culture des autres*, Paris, Seuil, 1976, p. 126.
cf. par exemple comment est posé le problème par G. Vigner, « L'enseignement de la civilisation », *Le Français dans le monde*, n° 106, juillet-août 1974, déjà mentionné, Introduction générale, note 18, qui élabore alors des propositions en fonction de la situation à Sfax, Tunisie.

comme un vecteur à *investir* que comme une compétence à *atteindre*. C'est la raison pour laquelle un travail mené sur l'interlangue du migrant bilingue nous intéresse au premier chef⁴⁴⁷. Parce qu'on y met en évidence le fait que la maîtrise du code n'est pas un « objet » scolaire, définit une fois pour toutes mais qu'elle résulte d'une implication progressive des co-locuteurs à ce que Bateson nomme le « *courant communicationnel* »⁴⁴⁸. Si l'on n'est pas en mesure, de part et d'autre, de créer ce courant, l'échange langagier n'est plus un lieu d'« apprentissages », mais un lieu où se (re) produisent des difficultés communicationnelles⁴⁴⁹.

Deuxièmement, une pédagogie qui intègre « culture » et « communication » ouvre des perspectives plus larges à la question de l'appropriation des objets culturels. Il ne s'agit pas, en la matière, de sombrer dans le laxisme : l'appropriation consommatoire de l'objet signifie que l'on en gomme l'altérité, il est « assimilé » au mauvais sens du terme : il est nié dans sa spécificité. Ainsi

*« redoutant de n'être pas immédiatement satisfait par un objet qui ne dépend pas de lui, le schizophrène forme une représentation de cet objet (...). Mais alors, dans cette pensée là, il n'y a plus de place pour une figuration de l'objet qui prenne en compte sa qualité intrinsèque : son indépendance à l'égard du sujet. Le scandale de l'objet, c'est que le sujet lui porte intérêt sans être cependant le maître de la relation qui les conjoint »*⁴⁵⁰.

Mais il ne s'agit pas non plus d'être exagérément rigide : une véritable appropriation de tout objet culturel signifie que, dans une certaine mesure,

447. G. Lüdi, B. Py, *Etre bilingue*, Peter Lang, Paris, 1986.

448. G. Bateson, « Communication », *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981.

449. M.T. Vasseur, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, n° spécial du *Français dans le monde*, fév-mars 1990, p. 98, signale, dans cette perspective : « *participer aux échanges en rompant le moins possible le fil de la conversation, c'est ménager sa « face positive » (...), c'est s'attribuer un rôle (...) d'interlocuteur qui se pose sur un pied d'égalité (...). Apprendre, c'est ainsi s'efforcer d'effacer les frontières entre la communication exolingue et la communication bilingue* ».

450. L. Danon-Boileau, *Le sujet de l'énonciation*, Psychanalyse et linguistique, Orphrys, 1987, p. 35, c'est nous qui soulignons.

on le détourne de son projet originel, de son *mode d'emploi*. Alors que l'on centre l'apprentissage des objets de la culture étrangère sur la perception des *variations* que ceux-ci sont amenés à subir à travers la diversité des pratiques sociales⁴⁵¹, il nous paraît essentiel d'amener l'apprenant à développer des modes d'appropriation singulière de certains de ces objets. Le jeu culturel avec les objets ne peut pas être réservé à l'érudit⁴⁵², à l'artiste ou à l'autodidacte pour lesquels les processus d'appropriation conduisent à des *processus de production*.

C'est aussi à travers de nouveaux objets que les apprenants peuvent actualiser le système (en évolution) de leurs représentations culturelles⁴⁵³.

2.2. La problématique interculturelle et ses « usages » en éducation

Si nous employons ici le terme « usage », c'est bien parce que nous mettons en regard l'utilisation pédagogique des objets culturels étrangers et les conduites d'appropriation sociale de ceux-ci. Cette question a été notamment abordée par Michel de Certeau et l'apport de cette réflexion à notre problématique est le suivant.

L'extension de plus en plus totalitaire des systèmes (de la production télévisée, urbanistique, commerciale) et de leurs produits (images télévisuelles, espaces urbains, produits du supermarché, pour ne citer

451. En insistant par exemple sur la contextualisation d'un document-témoignages (le récit de vie), on ne cesse de montrer à quel point le réel est complexe et l'on tente d'apprendre aux élèves à construire un rapport avec cette complexité. Il y a donc un équilibre à retrouver, ensuite, au niveau de « l'appropriation » de ce rapport.

452. B. Lahire, « Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux », *L'homme et la société*, op. cit., p. 117-118. Ainsi, du « chercheur-esthète », le « sémiologue qui conçoit le social comme un texte à lire (...), projette sur le monde social son propre regard social d'intellectuel (...) (et) conçoit le « monde » comme un problème de « sens ».

453. M. Molinié, « D'un univers culturel à l'autre », *Le Français dans le monde*, n° 221, nov/déc. 1988.

que ceux dont parle M. de Certeau), ne laisse plus aux consommateurs d'espace où *marquer* ce qu'ils font des produits. Se développe alors un autre type de « *production* », « *rusée et dispersée* » et qui ne se signale pas en « *produits propres* » mais en « *manières d'employer les produits imposés par un ordre économique dominant* »⁴⁵⁴.

Cette manipulation de l'objet par les « *pratiquants* » qui n'en sont pas les « *fabricateurs* » introduit un « *écart* » entre un produit (ou une représentation) et « *la production secondaire qui se cache dans les procès d'utilisation* »⁴⁵⁵.

La recherche de M. de Certeau se situe dans cet écart et « *pourrait avoir pour repère théorique la construction de phrases propres avec un vocabulaire et une syntaxe reçus* »⁴⁵⁶, c'est-à-dire l'énonciation qui « *privilegie l'acte de parler* »⁴⁵⁷.

Or, qu'observons-nous avec les objets culturels étrangers ? Deux types de « *braconnage* » :

- le braconnage cultivé : celui de l'intellectuel et de l'artiste⁴⁵⁸ qui non seulement détournent l'objet imposé mais s'approprient les objets interdits pour y imposer leur marque. Cela donne lieu à de nouveaux objets, syncrétiques, qui alimentent les circuits de communication (circulation, diffusion) et sont peu à peu consommés en tant que nouveaux objets (ou

454. M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, t.I, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980, 1990, p. XXXVII.

455. Ibid., p. XXXVIII.

456. Ibid.

457. Acte de parler qui « *opère dans le champ d'une appropriation, ou une réappropriation, de la langue par les locuteurs; il instaure un présent relatif à un moment et à un lieu; et il pose un contrat avec l'autre dans un réseau de places et de relations* », ibid.

458. Picasso et l'Art Nègre, bien sûr, mais également toutes les formes artistiques (peinture, sculpture, etc.) de détournements des objets « communs » qui a caractérisé l'art des années 60-80, et dont a fait état l'exposition « Traverses » au Centre G. Pompidou, sans parler du travail imaginaire qui caractérise l'appropriation du livre, comme en témoigne par exemple M. Mourier, « Le monde est un livre », *Le Français dans le monde*, n° 188, op. cit.

biens culturels) ;

- le braconnage culturel, dont les peuples indigènes d'Amérique du Sud sont devenus l'emblème, eux qui depuis cinq cents ans font face à l'imposition des objets et des valeurs coloniales par des pratiques syncrétiques de résistance « passive » (sans parler des formes « ouvertes » de luttes et d'action). C'est ce type de braconnage que l'on retrouve dans ce que l'on a appelé la « culture des banlieues » et ses productions citadines : graphiques⁴⁵⁹, chorégraphiques et langagières.

- Existe-t-il un troisième type ? Ce serait le lieu des pratiques extrêmes : assimilation aveugle de l'objet (qui en occulte l'altérité dans le plaisir narcissique des « *retrouvailles avec soi-même* »⁴⁶⁰), ou assimilation aveugle à l'objet (mimétisme). Bref, des pratiques absolument illégitimes auxquelles l'usage éducatif a tendance à réagir par une surimposition de normes d'objectivation.

C'est pourquoi nous avons intitulé cette deuxième section du second chapitre « usages » didactiques de la problématique interculturelle.

En effet, tout se passe comme si le consensus autour de la « communication » (il faut enseigner à « communiquer », tout le monde est d'accord là-dessus) était troublé par la question des représentations et des objets culturels : Qu'en faire ? Comment les traiter ? Doit-il y avoir un domaine de traitement autonome ? Peuvent-ils servir de pré-texte à la communication langagière ? etc.

Pour répondre à ces questions, qui correspondent (depuis une quinzaine

459. Les « tags », « *signatures de bandes ou d'individus qui souhaitent par là marquer la ville à leur image, se l'approprient alors qu'ils en sont exclus* » (H. Meynaud, « Les jeunes : exclusion ou pacification ? », *La Revue*, n°1, hiver 1992, p. 49).

460. G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, F, 1986, « Toute perception de la différence tend à s'inscrire (...) dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image », p.27.

d'années) à une demande pédagogique très forte d'intégrer plus d'outils, plus de supports, plus de démarches communicatives⁴⁶¹, des réponses variées ont été formulées, réponses qui exercent une tension (théorique et méthodologique) entre deux pôles : la *construction de normes d'appropriation* et la *construction de normes d'objectivation*.

Construire notre exposé selon cette dichotomie ne traduirait pas l'effet dynamique de cette tension. C'est pourquoi nous avons préféré en repérer les effets à travers différents « usages ».

2.2.1. Un usage communicatif

2.2.1.1. Les objets culturels et la question de la « motivation »

Placés au cœur des approches communicatives, les objets culturels étrangers⁶¹ sont considérés par nombre de didacticiens comme pouvant faire l'objet non seulement de processus de connaissance mais aussi et surtout de processus d'interprétation et d'appropriations successives. Si comme le note G. Zarate, « *les objets ne sont que ce qu'on en fait* »⁴⁶³, alors ce « faire » va être mis ici au service de l'activité langagière.

L'idée de « motiver » l'apprentissage des langues n'est pas neuve. Il

461. J.M. Gautherot, op.cit., « Echos d'un colloque... » p. 78, résume ainsi les « exigences pragmatiques » exprimées par les professeurs de français réunis à Buenos Aires : « *Besoins de matériaux pédagogiques (...) où langue et civilisation apparaîtraient comme étroitement liés, (...) et qui se caractériseraient par la variété. Variété de types de communication (...en face à face, ..téléphoniques, D.D., publicités, émissions de radio ou de télévision, etc.) ; variété de systèmes signifiants (...); variété d'origines socioculturelles ; variété de supports.* », etc.

462. En utilisant le terme d'« objet » (plutôt que celui de « matériaux sociaux ») nous souhaitons marquer le lien entre la problématique de leur appropriation pédagogique et celle des « usages » sociaux de consommation et de production de nouveaux objets.

463. M. Arruda, G. Zarate, D. van Zundert, « Quels touristes sommes-nous ? », *Le Français dans le monde*, n° 188, op.cit., p. 92.

importe donc de l'interpréter régulièrement en fonction des demandes que l'on croit discerner à travers elle. C'est pourquoi nous nous permettrons de replacer la réflexion menée en 1982 par H. Besse dans la perspective plus globale (exposée notamment par J. Baudrillard) de la « *révolution sémiotique* »⁴⁶⁴.

On ne peut comprendre le travail de communication effectué autour des objets culturels étrangers dans la classe de langue si l'on ne se souvient pas que dans une société qui « *a recours à tous les signes* »⁴⁶⁵,

*« chaque groupe ou individu, avant même d'assurer sa survie, est dans l'urgence vitale d'avoir à se produire comme sens dans un système d'échanges et de relations. Simultanément à la production de biens, il y a urgence à produire des significations, du sens, à faire que l'un pour l'autre existe avant que l'un et l'autre existent pour soi »*⁴⁶⁶.

C'est dire que l'objet culturel ne peut avoir une place anodine dans l'apprentissage de la communication et ne peut être pensé dans les seules catégories du décodage critique et de l'objectivation.

Si la didactique des langues doit « *prendre en charge et (...) expliciter l'univers des signes qui se déposent dans les pratiques sociales* »⁴⁶⁷, elle doit également travailler à ce que « *l'un pour l'autre existe* »⁴⁶⁸.

En d'autres termes, il y aurait à construire une convergence plus ferme entre, d'une part, des processus - légitimés par les sciences sociales, de décodage des usages enfouis dans les objets culturels et, d'autre part, des processus - légitimés par les pratiques artistiques, visant à faire

464. J. Baudrillard, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, cité par A. Abbou, « L'empire des signes et des formes », *Le Français dans le monde*, n° 171, août-sept. 82, p.37.

465. A. Abbou, *ibid.*, p. 36.

466. J. Baudrillard, *op. cit.*, p. 37., c'est nous qui soulignons.

467. A. Abbou, *op. cit.*

468. J. Baudrillard, *op. cit.*

construire à l'élève un usage singulier de l'objet culturel décodé.

Cette convergence nous paraît être le fondement d'une approche interculturelle des objets provenant de la culture étrangère.

Or, comme nous le mentionnions plus haut (à propos des « Indiens », des artistes et des « taggers »...), la production d'un nouvel objet est l'une des rares pratiques sociales qui permette de *faire et dire* quelque chose de son mode de « consommation » des produits et des valeurs culturelles. Ce faisant, on opère ce que B. Lahire analyse comme à la fois un « *acte créateur* » et un

« *transfert illégal d'une forme sociale vers une autre (...).La reprise des produits de l'activité humaine à partir de nouvelles ou d'autres formes sociales, i.e. la ré-appropriation sociale, est à la base de toutes les transformations sociales* »⁴⁶⁹.

C'est donc sous le signe de ces tentatives de production d'objets singuliers (ici, objets verbaux et non verbaux, ailleurs, objets relationnels c'est-à-dire pour la production desquels on interrompt la « *continuité du circuit communicationnel* »⁴⁷⁰ pour construire une relation dialogique de point à point) que nous envisagerons les usages communicatifs du « produit » « culture étrangère », d'abord en termes de conceptions (comment est formulé le problème) puis en termes de moyens (cf. 2.2.2.2. des outils pour co-énoncer autour des objets).

Motiver l'apprentissage, cet objectif ponctue la réflexion des didacticiens préoccupés par l'intégration des apprentissages culturels au cours de langue :

« *La culture de la langue seconde, dit J. Courtyllon, doit être présentée*

469. B. Lahire, op. cit., « Linguistique/écriture/pédagogie. », p.117.

470. P. Breton, *L'utopie de la communication*, op. cit., p.131.

de manière à créer le désir d'être connue, le sentiment d'apporter un "plus" »⁴⁷¹.

Et, comme le souligne H. Besse,

« l'interculturel est une manière de donner un contenu un peu captivant, pour les enseignés et pour l'enseignant, aux pratiques de classe »⁴⁷².

Les perspectives tracées vont donc s'attacher à « *éduquer la perception interculturelle* » de manière à motiver la production langagière, celle-ci s'affirmant alors comme production de sens sur et autour des objets et documents étrangers.

Eduquer la perception interculturelle à travers la production langagière répond, selon H. Besse, à la nécessité de

« s'éduquer progressivement à percevoir (les) signes autrement que je les perçois, à avoir quelque idée de la manière dont mon partenaire les perçoit »⁴⁷³.

Les démarches proposées par le « *projet éducatif* »⁴⁷⁴ du didacticien sont les suivantes (les italiques sont de l'auteur ; c'est nous qui soulignons) :

- « *confronter les étudiants, même débutants, à des données, aussi contextualisées et authentiques que possible, de la langue/culture étrangère, données qui, précisément, présentent pour eux une certaine étrangeté*, afin que celle-ci alerte leur curiosité (...).

- (...) *inciter les étudiants à exprimer par des moyens verbaux ou non*

471. J. Courtillon, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », le FDM 188, op. cit., p. 56.

472. H. Besse, « Eduquer la perception interculturelle », *ibid.*, p. 50.

473. *Ibid.*, ps. 48-49.

474. cf. H. Besse, « Pour une didactique des différences communicatives », *Revue de phonétique appliquée* n° 59-60, 1981 et « Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère », Actes du 2^e colloque sur la didactique des langues (Université de Laval, 8-9-10 oct. 1981, Québec, C.I.R.B., 1982.

verbaux (dessins, mimes,...) relevant de leur langue/culture de départ ou de ce qu'ils ont acquis de celle d'arrivée, les hypothèses interprétatives qu'ils se font d'entrée de ces données. Ces hypothèses (...) attestent de leurs compréhensions, incompréhensions (...) (et) révèlent au professeur (...) les habitus de leur langue/culture de départ et les stéréotypes et représentations qu'ils ont de la langue/culture d'arrivée. Compte tenu des latitudes interprétatives qu'autorise celle-ci (...) *le professeur admet certaines de ces hypothèses (...) et en rejette d'autres* en indiquant rapidement pourquoi elles ne sont pas compatibles avec les codes étrangers.

- (ce qui) *conduit*, en retour, *les étudiants à préciser, corriger, remodeler leurs hypothèses initiales*, et ainsi à prendre conscience (...) à travers de multiples approximations, des cribles linguistiques et culturels qui les informent »⁴⁷⁵.

Les trois éléments soulignés réfèrent :

1) à une prise en compte de l'erreur, considérée :

*« non seulement comme inévitable, mais comme normale, dans la mesure où elle reflète l'évolution du système chez l'individu et donc le cheminement de ses hypothèses - conscientes ou inconscientes - sur le fonctionnement de la langue étrangère à partir des données qu'on lui fournit »*⁴⁷⁶.

Hypothèses, ajouterons-nous, sur le fonctionnement de la langue-culture étrangère ou, si l'on préfère sur le « *système sémioculturel* »⁴⁷⁷ actualisé dans la langue et les objets culturels.

2) cette pédagogie de l'erreur est doublement pertinente :

475. H. Besse, « Eduquer... », op. cit., p. 49.

476. R. Porquier, « Aspects linguistiques et psycho-linguistiques de l'apprentissage d'une langue non maternelle ». Exposé fait le 30/1/81 dans le cadre de la 6^e séance du programme de recherche-action consacrée à l'information et à la formation d'enseignants accueillant des enfants de travailleurs migrants dans l'agglomération de Bruxelles, p. 6.

477. Ibid., p. 2.

- Elle est pertinente, bien sûr, parce que les activités décrites suscitent la production de *langage à l'aide d'une interlangue* : les erreurs sont donc à identifier en tant qu'indices et manifestations des systèmes individuels⁴⁷⁸,

« elles jouent un rôle décisif pour l' "apprenant" (qui va ainsi voir confirmer ou infirmer ses hypothèses), et pour l' "enseignant" (qui va ainsi comprendre, suivre et mieux guider l'apprentissage). Il semble en effet que (...) l'on n'apprend pas malgré les erreurs mais plutôt grâce à elles »⁴⁷⁹.

- Une pédagogie de l'erreur est également pertinente par rapport aux objets culturels perçus et aux objets à produire : qui décide qu'un énoncé construit autour d'une donnée culturelle est recevable ou pas ? L'analyse des « stratégies d'acquisition en situation d'interaction »⁴⁸⁰ montre suffisamment que, sur le plan langagier, les critères de recevabilité sont construits au cours de l'échange discursif⁴⁸¹. Lorsque dans la classe un énoncé tel que « j'ai perdu »⁴⁸² fait l'objet d'une « correction », c'est bien parce qu'à *défait* de situations dialogiques (exolingues), l'enseignant se voit attribuer le rôle normatif (correction) et le rôle pédagogique

478. Les termes, pour nommer ces « systèmes » varient selon les auteurs : « compétence transitoire » (Corder, 1977) ; « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971) ; « système approximatif » (Nemser, 1971) ; « interlangue » (Selinker, 1972) ; « système intermédiaire » (Porquier, 1974) ; « système approché » (Noyau, 1976) ; nous utiliserons la notion d'interlangue de préférence à celle de « langue de l'apprenant » (Frauenfelder, Noyau, Perdue, Porquier, « Connaissance en langue étrangère », *Langages*, n°57, 1980) parce qu'elle fait l'objet d'une utilisation « courante » en didactique « générale ». Elle est ainsi définie par les auteurs sus-mentionnés : « la connaissance d'une langue étrangère se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (même si l'on retrouve des traces), et aussi de celui de la langue cible; il ne peut pas non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres : chaque apprenant (...) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique » (p. 46).

479. R. Porquier, op. cit., « Aspects... », p. 7.

480. B. Py, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, op. cit., p. 81.

481. cf. par exemple, M.T. Vasseur, op.cit., p. 99, « l'étude des manifestations interactionnelles de la figuration sociale choisie par deux sujets : Berta et Paula. »

482. Exemple d'erreur par analogie et généralisation, cité par R. Porquier, op. cit., p. 6.

(traitement des erreurs à l'aide d'une grammaire implicite et explicite). Que dire alors du traitement des énoncés dans lesquels se construisent des modes d'interprétations et des modes d'appropriation des données culturelles ? Parlera-t-on d'« erreurs » et de pédagogie de l'« erreur » ? Comment les traiter ?

Disons pour l'instant que quelles que soient les réponses avancées⁴⁸³, on ne peut mettre en avant des normes d'appropriation (travail d'objectivation) sans prendre en compte « *les motivations et les attitudes* » de l'apprenant par rapport à quelque chose que l'on appellera dans un premier temps le « *monde étranger* »⁴⁸⁴, et que l'on analysera dans un second temps comme relevant de ce « *travail sur soi* »⁴⁸⁵ qui vise à « *s'éprouver semblable et différent de l'autre* »⁴⁸⁶.

Si l'on peut normer la saisie des données culturelles, ce ne sera donc pas par rapport à l'objet *culturel étranger* en tant que tel (parce que, de toutes façons il n'existe qu'à travers les multiples variantes de ses usages sociaux), mais par rapport à cette expérience là pour laquelle l'objet n'est jamais qu'une médiation, le lieu passager d'un travail continu.

Du coup, l'intégration des dimensions langagières et culturelles est plus que jamais affirmée non pas comme une « évidence », (« la langue c'est la culture et *vice versa*... ») mais comme une complexité supplémentaire et un surcroît de travail !

Si l'on suit le raisonnement de H. Besse, il apparaît deux choses. La première, c'est que l'on ne peut niveler, sous de bons prétextes éducatifs, le fait que ce qui dort sous les termes de « langue et culture étrangères » c'est bien, ce désir de l'autre (de l'étranger) qui,

« *pour être satisfait dans l'homme, exige d'être reconnu, par*

483. cf. par exemple, les extraits d'un « Manuel d'expériences structurées pour un apprentissage inter-culturel », *Intercultures*, n°11, oct. 1990,

484. R. Porquier, op.cit., p.7.

485. H. Besse, op.cit., p.49.

486. Ibid.,p. 47.

*l'accord de la parole ou par la lutte de prestige, dans le symbole ou dans l'imaginaire »*⁴⁸⁷.

Il ne s'agit donc ni de livrer l'apprenant en pâture aux lions (l'Autre, son propre ethnocentrisme), ni de nier :

*« ce sentiment d'insécurité (parce qu'il met en jeu les codes qui nous constituent) (...) lié à ce que la communication interculturelle, telle que nous l'entendons, ne l'est réellement que pour celui qui doit s'engager interactionnellement dans la langue/culture de l'autre »*⁴⁸⁸.

Reconnaître ce « sentiment d'insécurité » c'est se reconnaître « étrangers à nous-mêmes »⁴⁸⁹. En d'autres termes, c'est prendre en compte,

*« le mouvement profond qui existe dans la motivation et qui possède deux directions : “un mouvement vers”, (...), qui peut être aussi désir de connaissances dans le but (plus ou moins conscient) de se situer par rapport à l'autre, c'est-à-dire de se mieux comprendre, de se connaître ou se reconnaître (mouvement inverse de retour sur soi) »*⁴⁹⁰.

a) « Rendre » quelque chose à l'objet

C'est pourquoi nous considérons l'objet culturel comme pouvant faire l'objet d'un décodage mais en vue de « rendre » quelque chose (à soi-même) et à l'objet. « Rendre » quelque chose signifie que l'on produit du sens sur et *avec* cet objet,

- sur l'objet : en construisant un point de vue sur lui (cf. plus bas ce qui concerne le travail d'objectivation vis-à-vis de la culture d'origine mais également le travail sur la *variation* culturelle);

487. J. Lacan, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 271, cité par H. Besse, *ibid.*

488. H. Besse, *ibid.*

489. J. Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988. et ce « nous » renvoie bien à un collectif hétérogène (et non à un groupe « monochrome »).

490. J. Courtillon, *op. cit.*, p. 53.

- avec l'objet : en s'impliquant dans la saisie de celui-ci. Cette implication ne peut pas être *décrétée*, elle ne peut pas être non plus seulement référée à une hypothétique motivation de l'apprenant pour la « langue-culture étrangère ». Mais elle peut se concevoir si l'on parvient à faire de cette saisie l'occasion *d'inventer des pratiques sociales de communication interculturelles*. La communication *avec* l'objet culturel étranger permettra d'actualiser une interlangue et un système de représentations culturelles par la production d'un nouvel objet qui, à son tour, fera l'objet de décodages, d'interprétations et d'appropriations spécifiques. Ce qui situe la réflexion didactique sur « le document authentique », « les matériaux sociaux » et « l'objet culturel » non plus dans les seuls termes cognitifs d'un *déchiffrage* sémiologique (dont nous avons vu, à travers la notion de « transfert illégal » comment il était à la fois un *acte créateur* et un acte *suspect*), mais dans la *perspective expérientielle* d'une pédagogie de *projet*.

Celui-ci, dans notre perspective, devient un projet *relationnel* entre deux groupes qui *encodent* cette relation à travers des *objets de communication interculturelle*.

b) La saisie de l'objet : langagière et culturelle

Ce qui est en jeu dans le débat sur l'intégration des apprentissages langagiers et des apprentissages culturels c'est bien la question de ce qui est à « apprendre ». Si, comme nous le verrons plus bas, on considère que c'est au moyen de son interlangue que l'apprenant peut élaborer une saisie des objets culturels étrangers (décodage-interprétation-appropriation des objets étrangers / élaboration de nouveaux objets), alors on modifie le point de vue sur la compétence de communication et sur la compétence culturelle.

Le caractère étrange de cette saisie préfigure l' «étrangeté » inhérente à la communication interculturelle. Cette sensation :

« d'être dans un jeu de communication aux règles incertaines, parce qu'on n'y entend pas vraiment ce qu'on écoute, parce qu'on n'y voit pas ce qu'on regarde comme l'autre le voit, parce qu'on ne peut anticiper sur ses réactions, parce qu'on ne sait comment orienter l'interaction dans laquelle on s'est lancé (comment s'y orienter), parce que c'est l'autre presque toujours qui mène le jeu et que les moyens linguistiques nous manquent pour reprendre l'initiative »⁴⁹¹.

Penser de façon conjointe l'utilisation de l'interlangue dans la saisie des objets culturels étrangers, c'est donc situer cette dernière au niveau d'une expérience et d'une implication de la personne entière, engagée dans une expérience et une cognition originales.

Il s'agit donc de transmettre les moyens langagiers de cette implication et de les mettre en œuvre dans le cadre d'une *pédagogie globalisante*.

491. H. Besse, op. cit., p. 47.

2.2.2.2. Outils d'expression : la question de l'accès au système connotatif de la langue/culture enseignée

Il y a vingt ans, A. Reboullet orchestrait la synthèse des options théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la construction :

« *(des) procédures pédagogiques les plus propres à harmoniser contenu linguistique et contenu culturel dans (l'enseignement de la langue française aux étrangers)* »⁴⁹².

Epousant cette perspective, Daniel Coste apporte une contribution majeure en faisant de l'accès au système connotatif de la culture étrangère le pivot méthodologique de cette harmonisation⁴⁹³.

a) le cadre de l'analyse

La culture étrangère et la culture d'origine sont toutes deux posées,

« *à fins d'analyse, comme un ensemble structuré dont les différentes composantes sont solidaires et interdépendantes à un moment donné de l'histoire* »⁴⁹⁴.

A travers les termes (que nous avons soulignés), D. Coste indique que, loin de constituer un ensemble « harmonieux » ou simplement cohérent, les cultures (d'origine et d'accueil) sont structurées à des fins d'analyse, elles-mêmes soumises à des fins éducatives. Autrement dit, la « culture cible » est une construction méthodologique en vue d'un apprentissage. Or,

« *l'ensemble culturel n'existe qu'à travers les individus qui le partagent. Loin de s'identifier à la somme des réalités économiques, sociales, politiques, littéraires, etc., à un moment donné, il reprend ces*

492. A. Reboullet, Présentation de L'enseignement de la civilisation française, Paris, Hachette, F, 1973, p.2.

493. D. Coste, « Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2 », *L'enseignement de la civilisation française*, op. cit.

494. Ibid., p. 143., c'est nous qui soulignons.

réalités en tant que signifiants à l'intérieur d'un système sémiologique d'un ordre voisin de la langue en ce qu'il propose une représentation du monde (...) où la connotation l'emporte sur la dénotation »⁴⁹⁵.

La question d'un accès à la culture cible est donc posée, non sur le terrain des « savoirs » mais sur celui des significations. Il s'agira moins d'enseigner/apprendre la culture, que de (faire) percevoir « *le fonctionnement et les valeurs du système connotatif* »⁴⁹⁶. Car, de même que la langue :

*« se réalise en divers types de discours et d'actes de parole, passant ainsi progressivement d'un code général à des variations individuelles, de même le système culturel se manifeste en performances plus ou moins typées »*⁴⁹⁶.

La perception devra donc s'exercer au niveau de l'implicite, qu'il s'exprime dans les significations verbales ou dans certaines « *attitudes qui éclairent le message* » (...) « *comportements, modes de vivre et de pensée* »⁴⁹⁶ auxquels l'enseignant devra constamment faire référence.

Ce qui nous paraît remarquable, c'est que la convergence méthodologique entre apprentissages langagiers et accès à un système culturel étranger repose sur la convergence fondamentale entre *grammaire de la phrase et grammaire du discours*.

En effet,

*« Les signifiés du système connotatif ne sauraient être énoncés ex abrupto ; l'idée vient alors de partir non du système mais de ses réalisations, dans un mouvement comparable à celui qui, au N I, permet de découvrir peu à peu le fonctionnement de la langue en présentant d'abord l'usage du discours »*⁴⁹⁷.

495. Ibid., p. 144, c'est nous qui soulignons.

496. Ibid.

497. Ibid., p. 146.

D. Coste souligne ainsi le fait (fondamental dans ses implications en termes de formation) qu'une pédagogie intégrée langue/culture devrait être nécessairement une pédagogie globalisante : oral/écrit ; phrase/discours, expression/structuration etc.

Or ce qui est ainsi souligné, ce n'est rien de moins que la responsabilité du corps social dans son entier de se doter des dispositifs de formation et d'enseignement permettant non seulement de reconnaître « *la multiplicité des facteurs participant à la communication* »⁴⁹⁸ mais surtout de saisir et de transmettre pédagogiquement cette totalité en fonctionnement. Alors que le « *relais institutionnel* » est déficient dans sa prise en charge d'un enseignement constructif des problèmes de langue (la « *grammaire* »), que dire de la « *volonté politique - et donc d'un besoin social sous-jacent - d'améliorer l'apprentissage* » de la « *communication* » ?⁴⁹⁹.

C'est donc aussi (et avant tout) sous l'angle d'une complexification de l'enseignement de la langue (et donc de la formation des enseignants à une pédagogie globalisante en didactique du français langue maternelle comme en didactique des langues et des cultures), qu'il faut concevoir la problématique d'une pédagogie intégrée langue/culture.

Dissocier les deux ne fait que simplifier, en surface, la question éminemment complexe de l'accès à une compétence de communication sémio-culturelle de tous les locuteurs, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Parallèlement, donner le feu vert à des « *projets pédagogiques* »⁵⁰⁰, sans développer aussi les moyens de les gérer sur le plan d'une pédagogie globalisante, ne peut que masquer les véritables atouts d'un enseignement « *novateur* ». D'où l'intérêt et la nécessité d'élaborer des dispositifs

498. J. David; J. Filliolet, S. Meleuc, « Travailler la langue : nouvelles démarches », *Le Français aujourd'hui*, n° 89, mars 1990, p. 4.

499. S. Meleuc, « Grammaire, état des lieux », *ibid.*, p. 73.

500. F. Férole, J. Rioult, D. Roure, *Le projet d'école*, Paris, Hachette Ecoles, 1991, « la loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet qui définit « *les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux* », p. 222.

« permanents » de recherche-action « articulés à la fois sur l'innovation, la formation, la recherche en général »⁵⁰¹ et ce, afin de faire face au véritable défi de l'enseignement et de l'apprentissage langagiers :

« non plus le problème des structures de la langue (...), mais celui des relations entre langage et rapports sociaux, entre langage et communication, langage et aspects cognitifs/non cognitifs du développement de la personnalité »⁵⁰².

C'est donc bien sur ce terrain là que nous procédons à une relecture des propositions formulées par D. Coste.

Celui-ci signale que « si le démontage analytique du système connotatif ne sert à rien »⁵⁰³, par contre, un minimum de familiarité avec les dénnotations qui servent de support aux connotations est indispensable à la prise de conscience de celles-ci. Est alors mis en avant le thème de la « rupture » qui sera développé avec la pertinence que l'on sait pour l'enseignement d' « une culture étrangère »⁵⁰⁴. Ici, la « rupture » est envisagée comme moment où l'évolution de la société est ressentie de manière particulièrement percutante par les témoins parce qu'elle « met en cause les anciennes connotations établies ».

« Il faut donc saisir des témoins dans ces moments d'hésitation, de crise, de secousses culturelles qui ouvrent des failles dans le système et en révèlent d'autant mieux les perspectives et l'agencement »⁵⁰⁵.

501. H. Romian, « Construire une didactique du français langue maternelle », *Didactique du français et recherche-action*, INRP, coll. Rapports de recherche n° 2, 1989, p. 18.

502. Ibid., p. 8.

503. D. Coste, op. cit., p. 146.

504. G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, op. cit., ps 103-110, « Par la rupture peuvent émerger les phénomènes à l'état latent, les implicites autour desquels se fait la connovence d'un groupe. Le quotidien se trouve ainsi saisi dans sa dynamique - celle du passage du secret au révélé, du potentiel au réel. » (ps 103-104).

505. D. Coste, op. cit., p. 110.

C'est ainsi que dans l'illustration donnée par G. Zarate (à travers un scénario de F. Dupeyron intitulé *L'Ornière*), « *les conditions d'une perception in vivo de la réalité sociale* » sont partiellement réalisées dans le sens où,

« *différents groupes socio-culturels auxquels Emile appartient se trouvent (...) révélés sans que s'interpose l'arbitraire du regard d'un observateur omniscient* »⁵⁰⁶.

b) des moyens linguistiques pour satisfaire le désir d'expression

J.P. Bronckart et G. Sznicer rappellent en introduction à leurs propos sur la « *description grammaticale* » que « *toute langue est à la fois un instrument de communication et un instrument de représentation de la réalité* ». Cependant, pour certaines « *raisons historiques et philosophiques* »

« *les méthodes traditionnelles ont surtout mis l'accent sur la fonction de représentation (développer la langue pour développer la pensée), souvent au détriment de la fonction d'expression* ».

Pour rétablir l'équilibre entre ces deux aspects, il convient

« *d'une part et d'abord, de développer les capacités de communication orale et écrite des élèves, d'autre part et ensuite de développer une connaissance structurée du système de représentation qu'est la langue* »⁵⁰⁷.

Cette double injonction prend un relief particulier dans une pédagogie du français *langue seconde* centrée à la fois sur l'accès à la communication et l'accès à des référents « étrangers ». Comme si, en matière de langue « étrangère » la dichotomie avait, plus qu'ailleurs,

506. G. Zarate, op. cit., p.110, Emile étant le protagoniste du scénario de « rupture »,

507. J.P. Bronckart, G. Sznicer, « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », *Le Français aujourd'hui*, op.cit., p.5.

tendance à se réinstaller entre l'utilisation du signe et l'accès à (ou plutôt la construction de) son référent. C'est pourquoi le choix opéré par D. Coste de centrer le propos sur le système connotatif de la langue/culture enseignées est un angle particulièrement pertinent : parce que la connotation est ce qu'il faut (re)construire pour accéder au sens. Or, cette (re)construction, si elle prend forme langagière dans la situation de co-énonciation (exolingue et endolingue) prend forme « culturelle » lorsqu'elle fait l'objet d'un travail de déchiffrage scolaire. Poser la question de l'implicite culturel en termes de connotation permet donc de traiter conjointement la nécessité de l'expression (langagière) et celle de l'accès aux représentations véhiculées par la langue/culture étrangères. Reste alors à solliciter le langage dans la classe, c'est-à-dire, en dehors des situations de co-production sociales.

Lorsque D. Coste pose la question des moyens linguistiques en fonction du « *désir d'expression* »⁵⁰⁸ éveillé chez l'apprenant, le terme « désir » n'est donc pas, à nos yeux, anodin. Car c'est le seul terme qui, dans ce contexte, puisse renvoyer à une activité de *langage* : c'est pourquoi on ménage ce contact avec les « *situations culturelles (...) conflictuelles* » évoquées plus haut. Parce que l'on a l'intuition que l'« *envie d'exprimer sa propre expérience et son avis personnel* »⁵⁰⁸ sera déclenchée par la mise en contact avec le sens à re-construire qu'est la connotation. Parce que la connotation *sollicite* l'apprenant et appelle en lui, le *co-producteur*.

Pour que l'apprenant puisse remplir ce rôle en utilisant une grande diversité de registres, Coste insiste sur la nécessité de diversifier « *largement les discours, tant à l'oral qu'à l'écrit* »⁵⁰⁸.

En ce qui concerne l'oral, il insiste avec vigueur sur la nécessité de dégager la langue des « *situations immédiates* », d'une « *adhérence du*

508. D. Coste, op.cit., p. 147..

langage à une action concrète (présente, rappelée ou projetée) »⁵⁰⁹, bref, de ces formes d'interactions où « le dialogue (...) renvoie directement à une situation immédiate et déterminante à laquelle il adhère »⁵¹⁰.

Au niveau 1 comme au niveau 2, le « dialogue » ne doit plus être « *le monde du hic et nunc lié à des actions et des événements qui lui sont simultanés* »⁵¹⁰.

Notons qu'une dizaine d'années plus tard, J.P. Bronckart formulera la même critique vis-à-vis de la « *méthodologie moderne* » (*méthode directe et méthode audio-visuelle* »),

« dont le principe essentiel était de mettre les apprenants au contact d'excellents locuteurs de la langue étrangère, dans des situations qui soient le plus proche de celles des échanges naturels »⁵¹¹.

Par souci d'échapper notamment à la toute puissance normative de la langue écrite, on en arrivait alors à un échec des apprenants face aux « énoncés longs » et tout se passait comme si « *les élèves ne pouvaient dépasser le seuil des dialogues quotidiens sans le soutien d'un modèle puissant, c'est-à-dire (...) d'une grammaire* »⁵¹².

D'une grammaire... et d'une situation de dialogisme car, se dégager de ce type de situations signifie que la langue devient « *pleinement, pour qui l'emploie, un instrument de reprise et de relation (au double sens de "mise en rapport" et de "récit")* »⁵¹³.

On octroie alors la place qui lui revient au phénomène de la *modalisation*, c'est-à-dire, dans l'une de ses acceptions pédagogiques (aux) *commentaires appréciatifs qui indiquent une distance entre le*

509. Ibid., note 10, p. 149.

510. Ibid., p. 148.

511. J.P. Bronckart, *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?*, Lausanne, Unesco, Delachaux & Niestlé, 1985, p. 10.

512. Ibid., p. 11.

513. Coste, op. cit., p.148.

locuteur et son énoncé »⁵¹⁴.

Les contenus linguistiques élaborés au cours d'un apprentissage sémio-langagier se caractériseraient donc par une double médiation :

« moins lié à la simultanéité d'une action concrète où s'insérer, le texte est plus décollé de son auteur qui se « situe » par rapport à ce qu'il énonce (réserve, ironie, doute, etc..) et « dose » son message grâce à un jeu de modalisateurs grammaticaux (« l'incendie aurait fait quinze victimes »), lexicaux (« vous prétendez avoir accepté ») ou prosodiques (« c'est ce que vous dites ! ») »⁵¹⁴.

Cette double médiation, qui permet d'exprimer une double distanciation (entre le texte qui adhère moins directement à l'événement, entre le locuteur qui adhère moins directement au texte), fait subir au texte des transformations et ouvre sur une plus grande cohérence sur le plan syntagmatique (système des anaphores et toutes les « possibilités de références intratextuelles (...) qui ont pour effet de « resserrer » les composants du message, condition indispensable de leur mise en rapport ») et sur le plan paradigmatique (hyperonymes)⁵¹⁵.

Envisager la langue à apprendre comme permettant la reprise, la relation (mise en rapport et parenthèse narrative) et la modalisation, c'est placer l'apprenant en sujet de son énonciation en langue seconde. C'est notamment œuvrer à l'évolution de son interlangue à travers une utilisation du *langage* et non à travers l'emploi de quelque chose qui en aurait seulement l'apparence. Ainsi, D. Coste, évaluant les dialogues du niveau I observe :

« qu'au niveau I le dialogue, où se répondent un je et un tu-vous et où le il ne correspond qu'à une description élémentaire, renvoie directement

514. Ibid., p. 149.

515. Ibid., p. 150.

M. Molinié, « Le récit de vie à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence », maîtrise en didactique du français langue maternelle, op. cit..

à une situation immédiate et déterminante à laquelle il adhère »⁵¹⁶.

On pourrait dire d'un tel « dialogue » qu'il

« reçoit l'empreinte dialogique, et se déploie dans un espace qui marque, d'abord entre **je** et **il**, la place du **tu** »⁵¹⁷

En ce sens, il est « **structuré comme du langage** »⁵¹⁷, sans en être car,

« est langage tout système symbolique qui, dans cet espace, permet à quelqu'un de moduler ce qu'il dit en faisant voir qui il est, à qui il parle et comment il conçoit ce dont il parle »⁵¹⁸.

Partant du problème de la connotation comme mode d'accès à la langue/culture étrangère, on en arrive donc à élaborer une description portant sur les deux plans : textuels et discursifs.

1) le plan de la cohérence du texte, dans la mesure où les procédés de « reprise » et de « relation » sont mis en œuvre au niveau intra-linguistique et renforcent

« la cohérence du texte dans la mesure où ils y introduisent une hiérarchie interne qui, toutes proportions gardées, est au type de discours pratiqué au NI ce qu'un métalangage peut être à la langue »⁵¹⁹.

2) le plan de l'énonciation, car en rétablissant, sur le plan textuel, la notion essentielle de *métalangage* et, sur le plan discursif, celle de *modalisation*, on établit la subjectivité dans le discours et l'on fonde les conditions de possibilité de la co-énonciation.

c) Co-énonciation et accès aux connotations étrangères

Nous avons tenté de mettre en valeur la problématique textuelle et la problématique discursive, c'est-à-dire la problématique communicative

516. D. Coste, op. cit., p. 148

517. L. Danon-Boileau, *Le sujet de l'énonciation*, op. cit., p. 17

518. Ibid. Pour l'auteur, « ces opérations transitent par un « bloc magique » particulier : celui de la syntaxe. Et c'est en cela qu'une langue humaine peut inscrire en soi les traces des mouvements liés à l'affect et à la relation d'objet ».

519. D. Coste, op.cit., p. 152.

qui sous-tend la question de l'accès au système des connotations, telle qu'elle a été formulée en termes méthodologiques par D. Coste. Formulation qui s'inscrivait elle-même dans le projet d'élaborer les repères d'une pédagogie intégrée (langue/culture).

Il apparaît qu'une telle orientation sollicite l'ensemble des aspects d'une pédagogie globalisante. Nous n'en avons souligné qu'une infime partie. L'hypothèse selon laquelle une telle approche trouve ses prolongements dans l'activité langagière vue sous l'angle de la *co-énonciation* et dans la production langagière de *textes dialogiques* sera, nous semble-t-il renforcée par le point suivant... comme si la question de l'accès au système des connotations de la langue/culture étrangères soulignait la valeur formative d'un apprentissage de la co-production dialogique.

Si l'on suit l'analyse que propose L. Danon-Boileau sur « *l'emploi du langage* », on est amené à établir que la connotation étant « *un sens* »,

« *comme tout sens elle trouve sa matérialité dans la situation langagière, c'est-à-dire dans la co-existence de l'énonciateur et du co-énonciateur, lesquels instaurent l'échange des signes* »⁵²⁰.

Faute de cet échange, on renonce

« *à cette vertu fondamentale de l'échange langagier qui définit l'autre comme le garant **externe** des connotations que je place dans le contenu de **mes** propos* »⁵²⁰.

On fait alors de toute connotation une dénotation car,

« *faute d'être entendue, la projection "chosifiante" "remplace" la projection dialogique* »⁵²¹.

Le sujet ne parvient à renoncer à la pensée dénotée (ou « *pensée muette* », « *figée* »), que si « *un autre que lui, par son écoute, (vient)*

520. L. Danon-Boileau, op. cit., p. 112.

521. Ibid., p. 111.

créditer les sens connotés de son texte d'une extériorité transitionnelle
»⁵²¹.

Ceci nous conduit à formuler les hypothèses suivantes :

- 1) au niveau des échanges langagiers dans le groupe lui-même ;
- 2) entre le groupe et l'extériorité que représente un groupe locuteur de la langue/culture enseignée.

Au 1er niveau : l'attention donnée par D. Coste (et que nous retrouverons plus bas avec Cullioli) à la modalisation permet d'envisager les activités discursives autour des objets culturels étrangers comme un premier type d'expérience dialogique (mais également un premier type d'épreuve de la réalité) au cours de laquelle les énonciateurs, même s'ils croient « dur comme fer » à la validité de leurs interprétations et de leurs représentations, apprennent

*« que ce qu'(ils) opposent à autrui est une représentation et non un morceau de réalité importé dans le discours et vrai pour tout le monde et n'importe qui »*⁵²².

Le second plan, qui suppose un dispositif de communication différée avec un autre groupe (extérieur), permettrait alors de « suspendre (la) quête d'une satisfaction immédiate dans l'acte dialogique lui-même »⁵²³ et d'utiliser cette « suspension » pour (dé)construire les auto- et les hétéro- représentations dont sont investis les discours interculturels (en langue maternelle et en langue étrangère).

On en arrive alors à cet apparent paradoxe : les conditions

522. Ibid., p. 52.

523. Ibid, p. 34, et plus exactement : « la représentation explicite du monde extérieur au dialogue prend racine dans un substrat non-représenté, sorte de point de départ non figurable mais nécessaire, dans lequel la question de la distinction du sujet qui parle et de l'objet (au sens psychanalytique du terme) avec lequel il dialogue est "définitivement" irrésolue (...). A contrario (...) pour que la symbolisation advienne, il faut que le contenu de la représentation soit investi (et que le sujet) renonce à la fusion avec l'autre ici et maintenant. L'investissement d'un contenu de représentation suppose que cette suspension ait eu lieu ».

d'émergence d'un véritable dialogisme sont travaillées dans le *différé* de la communication.

Paradoxe apparent puisque ce qui est en jeu, c'est un travail langagier où la modalisation, la reprise et la « relation » conditionnent la construction d'une intersubjectivité synonyme d'écoute, de décentration et d'implication non pas par les seuls *auteurs* mais à travers leur instanciation en *co-auteurs du dire*.

2.2.2.3. L'existence en communication interculturelle : de la co-énonciation au dialogisme

Il n'est donc pas surprenant que, suivant jusqu'au bout la piste de la production du sens, nous en arrivions à envisager une didactique de la communication interculturelle qui trouve dans la « co-énonciation » son cadre de production langagière. Il y a une forte cohérence entre une option pédagogique : l'interculturel vécu par - et dans - la communication langagière, et une perspective en science du langage selon laquelle :

« *Tout n'est pas prédéterminé dans le réglage des rapports entre les deux partenaires de la communication* »⁵²⁴.

La « communication interculturelle » ne peut être appréhendée qu'à travers une théorie (co)-énonciative articulée à une philosophie du langage c'est-à-dire, un espace théorique qui pense :

- non plus seulement « l'intrusion de l'humain dans le système (structuré) » ou « la confrontation de l'humain et du système »⁵²⁴
- mais « l'instance relationnelle »⁵²⁵ comme lieu dialogique de production du sens de cette « intrusion » et de cette « confrontation ».

524. H. Portine, « L'énonciation », *Le Français dans le monde*, n°184, op. cit., p. 102.

525. F. Jacques, *Différence et subjectivité*, op. cit.

a) Co-énonciateurs et co-énonciation

Nous rappelons que l'hypothèse de base de toute théorie énonciative est l'inscription du sujet au sein même du système linguistique. La langue n'est pas considérée comme extérieure à son utilisateur : on se défait d'une conception instrumentale de la langue comme outil. Au contraire, on cherche à travailler au point d'articulation entre la langue et le discours, sur la mise en discours, c'est-à-dire la mise en œuvre des opérations qui construisent la signification des énoncés.

C'est ainsi que le sujet est fondamentalement inscrit tant dans l'objet d'étude (la mise en discours) que dans le type de « données » linguistiques auxquelles on s'attache.

Pour cela, il a fallu renoncer à une conception expressiviste du langage (qui privilégie le point de vue du locuteur, être, « *dirigé de l'intérieur* »⁵²⁶, « *centre d'où tout part et où tout revient* »⁵²⁷). Mais il convient également de déconstruire et de renoncer à la vision objectiviste et fonctionnelle de la communication qui définit depuis une quarantaine d'années l'homme nouveau comme « *dirigé de l'extérieur* » :

« *Il tire son énergie et sa substance vitale non de qualités intrinsèques (...) mais de sa capacité, comme individu « branché », connecté, à de « vastes systèmes de communication », (...) à traiter (...) l'information dont il a besoin pour vivre* »⁵²⁸ .

Deux points caractérisent cette vision, d'abord développée par Norbert Wiener, reprise par Shannon et approfondie par Jakobson :

- Tout d'abord l'homme est un « *être communicant* » pour lequel « *être vivant (équivalent) à participer à un large système mondial de*

526. P. Breton, *L'utopie de la communication*, op. cit., p. 50.

527. Ibid., p. 49.

528. Ibid., p. 52.

communication »⁵²⁹, système qu'il va falloir s'employer à réguler, à maîtriser bref, à « contrôler »⁵³⁰, système social sans ennemi, dans lequel « *l'homme est transparent à la société et la société transparente pour l'homme* »⁵³¹.

Un consensus s'établit autour de cette transparence vide :

« *La communication va apparaître (...) comme une nouvelle valeur, mais une valeur vide, non moraliste, puisqu'elle n'intervient pas sur le contenu des rapports entre les hommes* »⁵³².

- En tant que valeur pragmatique ou valeur d'action, la communication vue sous l'angle inter-humain ne peut donc que définir des rapports d'inter-action. C'est ce que les schémas de la communication linguistique feront apparaître, en soulignant la transmission des informations déjà constituées et en n'envisageant pas (encore) la production *ensemble* de quelque chose de neuf.

En résumé, « *parler consiste à mettre en mots et en phrases, (...) ce que l'on veut dire* »⁵³³.

A ces conceptions s'opposent donc :

- une théorie énonciative qui se donne la co-énonciation comme objet
- une philosophie du langage qui substitue au point de vue de l'*interaction homme-monde* le point de vue *relationnel de la communication interpersonnelle*.

Complexifiant le schéma de la communication qui fut pérennisé par

529. N. Wiener, *Cybernétique et société*, 10/18, Paris, 1954, cité par P. Breton, p. 49.

530. P. Breton, *ibid.*, p. 16, opère une mise au point sur cette notion qui nous vient de la « cybernétique », vouée simultanément à « *la recherche des lois générales de la communication* » et au « *contrôle des phénomènes humains, mécaniques etc., de communication. C'est pourquoi la « société de communication* » est, simultanément *société de contrôle des phénomènes de communication*.

531. *Ibid.*, p. 56.

532. *Ibid.*, p. 90, c'est nous qui soulignons.

533. F. Armengaud, « locuteurs en relation : vers un statut de co-énonciateurs », D.R.L.A.V.n° 30, *La ronde des sujets*, 1984, p. 77.

Jakobson, A. Culioli pose dès 1967 que les deux rôles d'émetteur et de récepteur sont assumés simultanément par les deux interlocuteurs (d'où les notions de *co-énonciation* et de *co-énonciateur*). De plus, au moment où il parle, le locuteur est son propre auditeur et l'auditeur un locuteur virtuel qui n'a pas encore extériorisé sa réponse. Dans ce cadre, la co-énonciation désigne l'ensemble des rapports complexes que tissent les deux interlocuteurs au moyen du langage.

Deux éléments peuvent être pointés, qui marquent l'essentielle introduction du sujet dans la théorie énonciative.

- La référenciation, ni neutre, ni objective mais

« *processus, médiatisé par les sujets, de construction et de reconstruction de la signification, elle est indissociable des deux protagonistes de l'échange verbal ainsi que des représentations, images et visées de l'un par l'autre* »⁵³⁴.

- La modulation :

La co-énonciation qui repose sur un travail d'ajustement et « *d'accommodation intersubjective* » est le lieu d'un « jeu » où ces ajustements, réussis ou non, voulus ou non font partie intégrante de l'activité de langage et ne peuvent être réduits à ces « bruits » qui donnèrent tant de mal aux ingénieurs des années 50.

Chaque locuteur, au cours de ce travail d'ajustement, est amené à moduler lorsqu'il produit ou reconnaît un énoncé. La modulation est constitutive de l'énoncé et est conçue comme « la modification qualitative du domaine sur lequel elle porte »⁵³⁵, comme la surimposition d'une signification sur une autre signification⁵³⁶. Deux types de modulation

534. C. Fuchs, « Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli : quelques repères », *ibid.*, p. 49.

535 A. Culioli, « A propos du genre en anglais contemporain », *Les Langues modernes*, 3, 1968, p. 334, cité par C. Fuchs, *op. cit.*

536. A.Culioli, « Un linguiste devant la critique littéraire », *Actes du Colloque de la société S.A.E.S.* à Clermod Ferrand, 1971, p.73.

sont distinguées :

- à un niveau profond, la modulation produit des glissements de sens de type métaphorique, selon la situation d'énonciation, les présupposés (idéologiques, socioculturels...) des énonciateurs.

- à un niveau plus proche de la surface, la modulation produit des permutations des éléments sur la chaîne, ainsi que des modifications prosodiques induisant des valeurs nouvelles⁵³⁷.

En conclusion on établit, premièrement, qu'il n'existe pas d'énoncé non modulé.

Deuxièmement, que les modulations sont précisément le vecteur des variantes intersubjectives.

L'espace du jeu intersubjectif est donc bien situé au cœur même du fonctionnement grammatical et non à sa périphérie ou en supplément facultatif. Et ceci, parce que le projet d'A. Culioli qui transparaît à travers la notion de « grammaire subjective » est bien d'articuler le stable (domaine de l'arbitraire) et le variable (domaine de l'analogique et du motivé), non seulement sur le plan de la description et de la comparaison des langues mais aussi sur le double plan des opérations constructrices de l'énoncé et de l'échange interlocutif⁵³⁸.

b) Dyade et dialogisme

La philosophie du langage de F. Jacques permet d'éclairer la théorie énonciative de Culioli sous un angle particulier, puisque la décision métathéorique de F. Jacques est que : « *le concept d'interlocution est primitif, tandis que les concepts de locuteur et d'allocutaire sont dérivés* »⁵³⁹.

537. Ce qui conduit à souligner l'intérêt d'une approche des phénomènes para-verbaux (fonctions accentuelles et intonatives) pour un apprentissage de l'énonciation à l'oral.

538. C. Fuchs, op. cit., p. 51.

539. F. Armengaud, op. cit., p. 73.

On s'intéresse centralement à la production *conjointe* du sens par l'instance relationnelle ou *dyade* (et non par le locuteur qui cesse d'être au centre de l'énonciation). Elle met donc au premier plan le phénomène caractéristique de *tout discours échangé* : le dialogisme.

« *La production du sens en tant qu'elle s'opère en discours par la conjonction de deux instances en relation interlocutoire, en référence à un monde à dire* »⁵⁴⁰.

Le dialogue, forme particulière du discours échangé est défini à partir du dialogisme comme :

« *La forme transphrastique dont chaque énoncé appelé alors message, est déterminé, tant pour sa structure sémantico- pragmatique que pour sa syntaxe elle-même, par une mise en commun du sens et de la valeur référentielle et dont l'enchaînement séquentiel est régi par des règles assurant une propriété de convergence* »⁵⁴⁰.

Ces deux définitions du dialogisme et du dialogue pourraient être utilisées pour mieux situer les discours co-énoncés dans la relation interlocutoire et interculturelle dans une typologie des discours.

Ajoutons que la contrainte pragmatico-sémantique distingue le dialogue « pur » d'autres formes conversationnelles et que la mise en commun du sens le distingue de la simple négociation.

Ceci permet donc de souligner les trois aspects (linguistique, psychologique et textuel) que recoupe le concept de dialogisme :

- il confère à la co-énonciation une nature *relationnelle* ;
- il commande chez les instances énonciatives, les activités conjointes de *signifier-comprendre*,
- il régit le sémantisme profond de l'énoncé : tant le mécanisme

540. F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution, Dialogiques II*, Paris, Puf, 1984

référentiel que le contenu propositionnel et la force illocutoire de la phrase dans l'« *acte de production* »⁵⁴¹.

On comprend dès lors que l'adaptation du message à la situation de communication soit référée non seulement au contexte mais aussi à l'instance relationnelle qui produit ce « message » : est communication ce qui est, à la fois, co-énonciation et interaction situationnelle.

C'est pourquoi F. Jacques distingue le locuteur et le co-énonciateur, établissant par là un « *paradoxe dialogique* » : d'une part l'énoncé se donne comme *proféré* par la voix du *locuteur*, d'autre part, il est *mis en discours* par les deux *co-énonciateurs*.

En effet, loin d'attribuer à l'ego, à la fois l'acte donateur de sens, l'acte de référenciation au réel et l'engagement illocutoire, F. Jacques soutient :

1) que le locuteur est *le porteur de la voix*, - c'est à ce titre qu'il peut répondre « c'est moi! » à la question « qui parle ? »

2) que l'auteur du dit n'est pas un être singulier. Mais, comme nous l'avons vu, c'est « nous », les co-énonciateurs qui disons. En ce sens, les co-énonciateurs participent à l'instauration de l'*isotopie sémantique*.

En tant qu'instance individuelle, c'est donc le « proférateur » qui devra notamment répondre aux engagements illocutoires (promesse, assertions) qu'il contracte dans un cadre sémantique donné.

En tant qu'instance interpersonnelle par contre, les co-énonciateurs partagent la responsabilité de produire conjointement le cadre sémantique. C'est alors la notion de « personne » qui permet de caractériser l'instance interpersonnelle ou co-énonciateur :

541 Pour reprendre la terminologie de J.P. Bronckart, et la situer dans ce cadre, op. cit.

« personnes vivant dans l'espace de la relation qui les instaure. Elles s'identifient en quittant la clôture de l'individualité et s'actualisent par l'exercice de leur compétence communicative »⁵⁴².

c) Transition

Une première analyse de différentes tendances en didactique pour penser l'accès à la culture étrangère dans le cadre des approches communicatives fait apparaître deux directions de travail : l'une œuvre à l'élaboration de savoirs et de savoir-faire par rapport à *l'objet* (culture étrangère) ; l'autre vise à l'appropriation du sens et de la référence étrangères par l'élaboration de *savoir-faire énonciatifs*.

Une troisième direction de travail pourrait occuper la position médiane en visant, non seulement *l'appropriation* mais la *construction* du sens et de la référence, par le *locuteur* mais aussi par les co-locuteurs.

1) élaborer des savoirs et des savoir-faire par rapport à l'objet (culture étrangère).

Ce qui caractérise cette option tant théorique que méthodologique, c'est, au niveau des outils, la confiance accordée aux savoirs élaborés en *sciences sociales* (sociologie, anthropologie et sémiologie) et, au niveau des objets, l'importance accordée aux *référénts culturels étrangers*. L'utilisation de la langue étrangère ne constitue pas un élément fondamental de ces approches, ce qui fait que, par défaut, la langue y est mise en œuvre pour sa « *fonction de représentation (développer la langue pour développer la pensée)* » plus que pour sa « *fonction d'expression* »⁵⁴³

2) Vers l'appropriation du sens et de la référence étrangers par l'élaboration de savoir-faire énonciatifs.

542. F. Armengaud, op. cit, p. 77.

543. J.P. Bronckart, op. cit. « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire ».

Cette seconde tendance s'articule très étroitement aux problématiques communicatives et travaille le thème de l'appropriation du sens et des références étrangers à travers leurs actualisations verbales (en discours) et non verbales (comportements, attitudes, notamment mentionnés par D. Coste).

L'accès aux significations par l'instanciation de l'apprenant en sujet (désirant) de son dire (« dire » pour lequel il acquerra des savoir-faire énonciatifs) va souligner l'« absence effrayante du co-locuteur » (pour paraphraser Danon-Boileau qui parle, *a contrario*, et à propos du schizophrène, de l'*effrayante altérité de l'objet*⁵⁴⁴).

A partir de cette absence, inscrite au creux de tout rapport d'appropriation et de « *transfert illégal* »⁵⁴⁵ de l'objet et du discours culturels étrangers, deux directions de travail peuvent être arbitrairement distinguées et explorées : celle d'une centration sur le sujet qui apprend / celle d'une centration sur l'inter-relation entre sujets apprenants.

D'une part, on peut se centrer sur le sujet qui apprend et définir la « *compétence culturelle* » comme objectif à atteindre pour l'enseignement/ apprentissage culturel. Cette centration aura deux caractéristiques :

- la compétence culturelle étrangère est définie dans le contexte de l'*interaction sociale* : elle est donc orientée vers la définition des savoir-faire de l'*acteur* évoluant dans le système culturel étranger.

- l'acquisition d'une compétence culturelle étrangère exigera de l'apprenant qu'il effectue un *travail anthropologique* d'objectivation sur ses modalités d'appartenance socioculturelles, de manière à ce qu'il en

544. Danon-Boileau, op. cit., « *la représentation du schizophrène demeure en toute circonstance un produit symbolique investi. Mais cet investissement a pour "intention" d'ensemble de substituer à l'objet une représentation maîtrisée par le sujet. Il s'ensuit que dans ce discours rien ne peut inscrire l'essence de l'objet : son (effrayante) altérité* », p. 36.

545. B. Lahire, op. cit., cf. note 51.

maîtrise les *interférences* lorsqu'il *s'impliquera* personnellement dans la culture d'accueil.

D'autre part, on peut se centrer sur l'inter-relation, ce qui signifie que celle-ci devient *l'élément expérientiel* moteur de l'enseignement/apprentissage.

Cette centration peut s'articuler autour de trois points :

- l'expérience *relationnelle* : qui ouvre sur le travail comportemental (implication, objectivation, décentration).

- l'expérience *dialogique*, qui ouvre sur un travail de production de textes dialogiques (récits de vie, correspondances) c'est-à-dire à une posture co-énonciative du sujet producteur de textes. La relation au monde est ainsi méthodologiquement médiatisée (et donc connotée et modulée) par la relation discursive à l'autre. L'investissement symbolique du signe est travaillé *avec* l'autre et non *pour* ou *à propos* de lui.

- l'expérience interculturelle, qui renvoie au travail sémio-langagier des apprenants en contact : aux spécificités de la communication exolingue (notamment sur le plan de l'actualisation et de l'évolution de *l'interlangue*) avec un co-locuteur dont on apprend à *prendre en compte* l'altérité culturelle (question de l'évolution du système des auto- et des hétéro-représentations des porteurs de culture au cours des processus d'encodage et de décodage de la relation).

Nous nous proposons donc d'avancer sur ces deux terrains afin de tenter de dégager certains aspects méthodologiques d'une approche relationnelle de la communication interculturelle.

2.2.2. La problématique interculturelle en didactique : la question de la compétence culturelle de l'apprenant

La question de la « compétence culturelle » de l'apprenant telle qu'elle est posée en didactique notamment par Louis Porcher et Geneviève Zarate permet de fixer un horizon de savoirs et de savoir-faire dont le lieu d'apprentissage est l'école et, notamment, la classe de langue.

Il convient, pour mieux saisir la spécificité de cet apport, de signaler qu'il prend place dans un contexte didactique où la compétence de communication intègre la compétence culturelle à titre de « composante ».

Rappelons que l'on intègre l'acquisition d'une compétence linguistique à l'acquisition d'une compétence de communication, soit à titre d'aptitude :

« l'aptitude du sujet parlant à maîtriser un système sous-jacent de règles qui lui permettent de faire de sa langue un “usage infini” »^{546a},

soit à titre de *composante* de la compétence de communication :

« c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »^{546b}.

La compétence de communication, définie dans un contexte fortement travaillé par la linguistique et la sociolinguistique, désignera durablement l'aptitude du sujet parlant à adapter ses messages (verbaux et non verbaux) aux variables sociolinguistiques d'une situation de communication.

Une compétence de communication suppose :

I) *« la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » ;*

546a. J. Bastuji, « La phrase : innovation et transformation », *Langue française*, n° 26, 1975, p. 9.

546b. S. Moirand, *Enseigner à communiquer*, Paris, Hachette F, 1982. p 20.

II) « *la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres (...)*;

III) « *un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée* »⁵⁴⁷.

Deux traits marquent cette compétence à nos yeux.

- Tout d'abord, elle « totalise » un premier ensemble de paramètres observables dans l'interaction sociale : elle doit permettre à l'apprenant de gérer ses relations avec les membres de la communauté étrangère d'un point de vue sociolinguistique (identification et adaptation fonctionnelle des registres de langue à l'oral et à l'écrit), comportemental (sensibilisation à la kynésie et à la proxémie) et socioculturel (niveau d'une connaissance et d'une appropriation pratiques de références, d'usages et de règles quotidiens, ainsi que de certaines « *relations entre les objets sociaux* »^{546b}, minimum vital d'une insertion sociale dans la culture d'accueil).

On est dans un cadre où la compétence culturelle est conçue en fonction de sa valeur pragmatique dans le vaste système de la communication sociale : elle va permettre au sujet de mieux contrôler les effets de ses interactions avec la société d'accueil.

Il convenait donc de situer de nouveaux développements sur la composante culturelle dans la compétence de communication, dans le prolongement des - et en contre-point aux - « approches fonctionnelles », lesquelles laissaient un vide civilisationnel amplement souligné depuis.

Besse observe dès 1980 que « *les concepteurs "fonctionnalistes" semblent assez indifférents aux spécificités culturelles et de civilisation des situations langagières qu'ils proposent aux apprenants* »⁵⁴⁸.

547. D. Coste, R. Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, hachette coll. F, 1976., p. 106.

548. H. Besse, R. Galisson, Polémique en didactique, du renouveau en question, Paris, Clé international, 1980, p. 118.

Et il dresse le constat suivant : on s'est peu à peu accordé à sensibiliser méthodiquement les apprenants à un décodage des « documents » dans lesquels on a pu voir les « *véhicules privilégiés de la culture étrangère* ». On a essayé de « *partir des hypothèses interprétatives des étudiants pour corriger celles qui divergeaient trop du champ interprétatif admis dans la culture étrangère* »⁵⁴⁸.

Cependant l'on continue, « en gros », à se sentir plus concerné par « *ce que le locuteur a à faire que par l'effet qu'il peut produire, indirectement ou par inadvertance* »⁵⁵⁰. On a peut-être eu tendance à oublier quelque chose qui « aurait à voir » avec la parole car, comme le rappelle H. Besse :

« *ce n'est pas celui qui parle qui donne sens à ce qu'il dit mais celui qui l'écoute : le premier "veut" dire mais c'est le second qui seul peut dire ce qui a réellement été communiqué* »⁵⁴⁹.

En contrepoint à ce déficit de la didactique des langues à intégrer les phénomènes culturels en termes de propositions théoriques et d'approches pédagogiques, des réponses vont être élaborées *ailleurs*, c'est-à-dire *en dehors de la sphère du langage*.

2.2.2.1. La compétence culturelle de l'«acteur social»

L'approche sociologique à travers laquelle L. Porcher définit la compétence culturelle est comme sous-tendue par le souci de fixer les paramètres d'une intégration sociale de l'apprenant dans la société d'accueil. En ce sens, cette approche s'articule à la fois avec une perspective didactique qui se donne comme point de référence le *séjour* de l'étudiant étranger dans le pays dont il apprend la langue et une

549. Ibid., p. 119., cf. supra , 2.2.1.1, 2.2.1.2., 2.2.1.3.

550. Selon une remarque de D.A. Wilkins, rapportée par H. Besse, ibid.

perspective interculturelle avec la question de l'*intégration sociale* des personnes issues de l'immigration⁵⁵¹.

Ceci a un impact théorique majeur puisque, dans les deux cas, est présumée l'expérience sociale *in vivo* du sujet : l'apprentissage culturel est bien situé au cœur de l'expérience de la socialisation telle que l'apprenant la mène *jusque et y compris dans la classe de langue*.

Un deuxième niveau de pertinence est implicitement désigné pour l'apprentissage culturel dont

« *le but n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose sur, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter dans (les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays)* »⁵⁵².

La pertinence d'un apprentissage culturel en didactique des langues résidera donc également dans le fait que, de toute façon, il y a du « *culturel dans le linguistique* » et que, dans ces conditions, en enseignant la langue on enseigne « *nécessairement aussi un certain nombre de fonctionnements et de valeurs culturels, même sans le savoir, même sans le vouloir* »⁵⁵³.

Il vaut donc mieux le savoir et l'expliciter ne serait-ce que pour que chacun apprenne à objectiver et à maîtriser ses « *habitus* » d'enseignement et d'apprentissage.

Mais surtout, nous verrons que l'apprentissage d'une compétence culturelle étrangère est un apprentissage transférable à la culture sociale

551. Perspective à laquelle L. Porcher se consacrera notamment dans le cadre de travaux menés « au sein du Conseil de l'Europe dans un groupe qui s'appelait "Développement éducatif et culturel des migrants" », « Vers une compétence inter-culturelle », entretien avec M. Molinié, *Gazette RVC*, n° 9, déc. 1989, CIEP, p. 123.

- Pour ce qui est de la compétence culturelle de l'étudiant étranger, E. Knox, *La civilisation*, « A propos de compétence culturelle », Paris, Clé international, 1986, p. 97, rappelle les procédés d'évaluation de cette compétence aux Etats-Unis et indique qu'à ses yeux, quatre domaines essentiels sous-tendent cette évaluation : les connaissances de base, le comportement interpersonnel, le système symbolique, la vision du monde.

552. L. Porcher, « Remises en question », *La civilisation*, *ibid.*, p. 17.

553. *Ibid.*, p. 34.

de l'apprenant : dans la mesure où « *compétence culturelle implique essentiellement (...) maîtrise des habitus au sens que Pierre Bourdieu a donné à ce terme* » c'est-à-dire « *grammaire générative de nos comportements* »⁵⁵⁴, le processus d'apprentissage culturel est d'abord, pour l'apprenant, *une initiation à l'apprentissage de savoir-faire nécessaires à sa propre existence d'acteur social*.

C'est donc sous ces deux angles que nous procéderons à une lecture des propositions de L. Porcher.

Est tout d'abord affirmé le *caractère relatif et limité* de la compétence culturelle maternelle et étrangère : pour l'autochtone comme pour l'étranger, celle-ci n'est ni universelle ni générale mais se déploie « *dans un champ donné, ou dans un ensemble structural de champs* »⁵⁵⁵. Ceci en vertu d'une véritable logique de la pratique, car, comme le soulignera G. Zarate, « *l'apprentissage culturel consiste à maîtriser un nombre répertorié de situations : les cas de dysfonctionnement entre compétence culturelle et situation sont ainsi réduits au minimum* »⁵⁵⁶.

Du coup, l'autochtone, natif de la culture étrangère, ne peut en aucun cas constituer le modèle de référence d'une compétence culturelle étrangère pour la bonne raison que sa compétence culturelle elle-même, relève de la familiarité qu'il a « *avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde* »⁵⁵⁶.

Ce point sera l'élément central d'une approche interculturelle axée sur la relation interpersonnelle : si l'Autre culturel y est défini en tant que « porteur de culture », c'est bien en fonction de cette familiarité réduite, *variable* et singulière qui caractérise l'appropriation culturelle du sujet, et non en tant qu'il serait le représentant mythique d'une identité « nationale ».

554. Ibid., p. 35.

555. Ibid.,

556. G. Zarate, op.cit., p. 31.

Une compétence culturelle pourra donc s'exercer dans un « champ » ou « *totalité sociale organisée* »⁵⁵⁷ et s'appuyer sur la maîtrise de cinq types de connaissance :

a) La connaissance des *objets* (matériels et symboliques) du champ⁵⁵⁷.

b) La connaissance des *discours* énoncés sur ces objets dans un champ donné, discours qui y font l'objet d'un « *consensus sémantique interne* »⁵⁵⁸, et qu'il est impératif de maîtriser, sinon pour connaître ce champ, du moins pour s'y *inscrire*.

c) La connaissance des *positions* dans un champ permet d'être un « *acteur effectif des mouvements sociaux* » et des « *pratiques culturelles quotidiennes* ». L'acquisition de cette connaissance passe non seulement par le repérage des statuts et des rôles des acteurs du champ, mais surtout par l'analyse de « *leurs modes hiérarchiques d'organisation* »⁵⁵⁸.

Comment acquérir cette connaissance ? Vers quel informateur se tourner ? Comme l'indiquera G. Zarate, « *les membres d'un groupe (...) ne sont pas mieux placés qu'un observateur extérieur pour appréhender ce qui règle réellement leurs références* »⁵⁵⁹.

Et même s'ils l'étaient, rien ne garantirait « *la pertinence du travail d'observation et de description* » qu'ils pourraient en faire⁵⁶⁰.

Non, l'étranger qui veut situer ses partenaires sur l'échiquier social devra apprendre à se mouvoir dans le « *consensus social* », cette

« *orchestration sans chef d'orchestre qui confère régularité, unicité et systématisme aux pratiques en l'absence même de toute organisation spontanée ou imposée des projets individuels* »⁵⁶¹.

557. L. Porcher, op. cit., p. 42.

558. Ibid., p.35

559. Ibid., p. 36.

560. G. Zarate, op. cit., p. 28.

561. P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 99.

Ce n'est qu'en repérant la régularité des « *habitus* » qu'il pourra prévoir « *ce qu'est un comportement culturellement adéquat (...), dans un champ donné, à un moment donné* »⁵⁶² de son histoire et de ce champ. Ceci implique un quatrième ordre de connaissances :

d) La connaissance des enjeux propres à un champ.

Ces enjeux organisent les activités du champ à travers « *une échelle de valeurs* »⁵⁶³ dont la transgression entraîne l'exclusion et la relégation. A travers elles, les dominants (qui sont les détenteurs du pouvoir de légitimation) marquent leur emprise sur les dominés « *qui ne sont pas consultés sur la hiérarchie des légitimités* »⁵⁶⁴ dans un champ mais qui peuvent, à chaque instant, être dominants dans un champ et dominés dans un autre.

e) Ultime connaissance : la *connaissance structurale du champ* permet de saisir l'ensemble des rapports fonctionnels des différentes composantes que nous avons évoquées. C'est à cette ultime connaissance qu'est liée, à nos yeux, la conscience que tout contexte de communication s'inscrit dans une « *totalité socioculturelle* »⁵⁶⁵. Il y a là une sorte de prise en compte de la communication, en tant que langage imprégné par les objets, les discours, les positions et les enjeux de cette totalité.

Une compétence culturelle, dans l'optique définie ici est donc constituée par les quatre types de connaissance évoquées : connaissance des objets, des discours, des positions et des enjeux d'un ou de plusieurs champs. Elle s'ordonne en outre autour d'un cinquième paramètre : la conscience que tous les paramètres du « champ » imprègnent et structurent (aussi bien les acteurs que) les énoncés sociaux.

C'est pourquoi une compétence culturelle sera considérée comme

562. L. Porcher, op. cit., p. 36.

563. Ibid., p. 37.

564. Ibid., p. 38.

565. Ibid., p. 42.

« *une condition nécessaire, même sur le strict plan fonctionnel* » à la mise en œuvre de « *capacités proprement linguistiques* »⁵⁶⁶.

Elle sera dite adéquate *en fonction* de la compétence de communication visée, c'est-à-dire de celle dont on veut acquérir une « *maîtrise fonctionnelle* »⁵⁶⁷.

La compétence culturelle sera profilée par le didacticien en fonction de la compétence de communication visée et l'apprentissage passera par la mise en œuvre des « *procédures (...) les plus adéquates pour que l'apprenant accède à une réalité complexe* »⁵⁶⁶.

Centrée sur le travail de l'apprenant en tant qu'acteur social de sa propre culture (y compris dans le lieu scolaire) et acteur potentiel de la culture d'accueil, cette approche permet de cadrer la complexité sociologique de ce que l'on a l'habitude d'appeler la « situation de communication ». En vertu du principe rappelé plus haut et selon lequel une compétence de communication vise globalement l'adaptation du message à cette situation, l'approche proposée par L. Porcher permet de donner un véritable contenu sociologique à cette « adaptation ». Penser l'intervention de l'acteur social étranger dans la société qui l'accueille est à ce prix.

« C'est ainsi que les objectifs de socialisation, maintes fois mentionnés (...) peuvent, désormais, prendre un caractère opérationnel (...). Outre les procédures (...) de rencontre, de socialisation par le travail en groupe,... *il conviendrait de mettre en œuvre des initiations progressives au codage et décodage social et culturel.* »⁵⁶⁸

566. Ibid.,p. 39

567. Ibid.,p. 43.

568. M. Abdallah-Preteuille, « L'école face au défi pluraliste », op. cit., p.240, c'est nous qui soulignons.

2.2.2.2. Le temps de l'apprentissage et l'implication sur le « terrain »

Le point de vue développé par Geneviève Zarate ouvre une perspective complémentaire sur les modalités d'intervention de l'étranger dans la culture d'accueil.

En mettant l'accent sur le travail de *déconstruction progressive* auquel doit procéder l'apprenant, G. Zarate permet de rétablir progressivement la dimension psychologique de toute forme d'*engagement* envers l'Autre.

A travers le concept d'*implication* », elle fait du temps d'apprentissage (ou temps scolaire) le temps d'une préparation à la rencontre et à l'échange.

L'institution scolaire peut alors être investie d'une fonction qui dépasse la seule injonction d'apprentissage de la « cible » (langue/culture) étrangère : on souhaitera que la classe de langue puisse prendre en compte « *les impératifs de la description anthropologique* »⁵⁶⁹. Ce qui signifie que les processus d'acquisition d'une compétence culturelle décrits dans cette perspective ont pour repère théorique la formation de l'apprenant à un certain nombre de savoir-être anthropologiques.

a) L'apprentissage culturel : un travail sur soi

Ce travail va s'articuler autour de trois modalités : remise en cause de savoirs reçus dans la culture d'origine ; sensibilisation à la précarité du stéréotype ; évaluation de l'(in)adéquation des comportements acquis lors de la confrontation avec les modèles culturels étrangers.

Le premier travail auquel devra procéder l'apprenant concerne la remise en cause des « *savoirs présentés et reçus comme définitifs dans la culture maternelle* »⁵⁷⁰.

569. G. Zarate, Enseigner..., op.cit., p. 82.

570. Ibid., p.12.

Ces savoirs se présentent sous la forme d'*outils conceptuels*, de *schèmes de perception et d'appréciation*, de *critères implicites de classement*⁵⁷¹ et constituent le savoir culturel de l'apprenant lorsque celui-ci aborde l'apprentissage d'une langue seconde. Ce savoir constitue le prisme déformant à travers lequel est construite la perception de l'Autre. La conséquence essentielle en est que

*« dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde »*⁵⁷².

Le premier travail que doit effectuer l'apprenant au cours de son initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère consiste alors à saisir et à analyser les interférences provenant des *« connaissances empiriques et partiales »*⁵⁷³ acquises au cours de son endoculturation et qui conditionnent sa vision de la culture étrangère.

Le travail sur le stéréotype constitue la pierre de touche de cette prise de conscience du conditionnement culturel. Le stéréotype (*« structure cognitive acquise ou inné »*⁵⁷⁴) fait obstacle à la perception de la réalité étrangère dans la mesure où, précisément, *« il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité »*⁵⁷⁴.

Fabriquée selon des procédés de simplification, de généralisation, de qualification et de catégorisation,

*« une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle »*⁵⁷⁴.

571. Ibid., ps. 24, 31, 34.

572. Ibid., ps. 24-25.

573. Ibid., p.27.

574. L.Bardin, *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, 1980, p. 51; cité par G. Zarate, *ibid.*, p. 64.

L'apprenant doit donc apprendre à objectiver les représentations qu'il a de la culture nationale étrangère de façon à prendre conscience de « *la vision ethnocentrique et manichéiste du monde qui (...) sous-tend (le stéréotype)* »⁵⁷⁵.

Enfin, l'apprenant séjournant dans le pays étranger, « *sera très vite sollicité par la communauté d'adoption (afin qu'il s'y situe) socialement* ». Ne disposant pas pour ce faire des mêmes « *outils d'analyse du quotidien que (ceux que) façonne et valorise* » cette communauté, il devra « *trouver les stratégies adéquates pour (se) faire reconnaître dans l'éventail social* »⁵⁷⁶ et cela, sans que ses références et ses valeurs ne fassent l'objet d'une « *amnésie volontaire* » de sa part.

En effet, pour se situer socialement dans la communauté d'accueil, il ne s'agit ni d'occulter les acquis antérieurs, ni d'adhérer aveuglément aux valeurs en cours dans la société d'accueil, ni d'imiter les comportements proposés par celle-ci⁵⁷⁷.

Simultanément, pour devenir « *acteur* » d'un environnement social étranger et pas seulement l'observateur, aussi privilégié soit-il, de cet environnement, une adhésion minimale « *à un certain nombre de références* »⁵⁷⁷ est requise :

« *Cette adhésion ne doit pas être singerie (...) mais évaluation de la conformité ou de l'inadéquation des valeurs de sa culture d'origine par rapport aux modèles proposés* »⁵⁷⁷ dans la culture d'accueil.

Cela marquerait une différence de nature entre compétence culturelle maternelle et étrangère. Il serait donc illusoire de fixer comme objectif pédagogique l'acquisition par l'apprenant d'une « *compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible* »⁵⁷⁷.

575. G. Zarate, op. cit., p. 66.

576. Ibid., p. 31.

577. Ibid., p. 32.

b) Les lieux d'apprentissage

La classe de langue doit devenir ce lieu où l'apprenant apprendra à maîtriser progressivement les processus d'observation, de description et d'interprétation des codes implicites et explicites mis en œuvre dans les cultures maternelles et étrangères et ce, afin de comprendre les « *mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture* »⁵⁷⁸, c'est ce qui ressort des travaux de G. Zarate.

Cette fonction, la classe de langue peut d'autant moins la remplir que peuvent se contredirent « *le système de valeurs auquel renvoie la culture étrangère et celui que l'école a pour mission explicite de diffuser* »⁵⁷⁸. Si ces contradictions paraissent trop importantes à l'institution celle-ci fera taire « *un certain nombre de faits culturels* », créant par là des zones de silence où pourront se développer « *malentendus culturels et préjugés racistes* »⁵⁷⁹.

La prise en compte des « *impératifs de la description anthropologique* »⁵⁸⁰ dans l'enseignement de la culture étrangère sera donc fonction de la marge de manœuvre dont disposera l'enseignant dans son institution, élément essentiel à une fonction instituante du savoir anthropologique.

La compétence culturelle que l'apprenant peut acquérir dans la classe de langue, en milieu institutionnel, consiste essentiellement en un apprentissage de la *relativité* des valeurs et « *des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes* »⁵⁸¹.

c) Les terrains de l'implication

Le lien organique entre l'école et le terrain de la culture étrangère est formulé autour de la notion d'implication.

L'apprentissage culturel vise en effet aussi à faire acquérir à l'élève

578. Ibid., p.152.

579. Ibid., p. 80.

580 Ibid., p. 82.

581 Ibid., p. 33.

les outils d'analyse susceptibles de le préparer à « *établir une relation personnelle avec une réalité particulière de la culture cible* ».

Si, à l'école, on apprend à « *assumer dans la lucidité les risques et les enjeux du rapport entre deux cultures différentes* »⁵⁸², cet apprentissage intellectuel doit être complété sur le terrain « *à travers une relation impliquante entre l'individu et les pratiques étrangères* ».

La nécessité de ce type d'implication relève d'une démarche anthropologique. En effet,

*« le regard qui reste systématiquement extérieur à la culture étrangère est brouillé par les références de la culture maternelle »*⁵⁸³

Il faut donc en passer par

« les tâtonnements et les déboires propres à la découverte »

et parfois

*« payer de sa personne, dominer ses préjugés et ses tabous, et (...) se trouver même en situation conflictuelle avec les références de sa culture d'origine »*⁵⁸⁴.

L'implication personnelle est l'un des modes d'accès fondamentaux à une compétence culturelle, la notion d'implication fait référence non pas à « l'objet » (culture étrangère) mais à la posture que va pouvoir adopter et construire le sujet face à l'inconnu, face à sa propre « *hantise de l'inconnu et du vide* ».

Apprendre à juguler cette hantise et à « *maîtriser les démarches d'autonomie* »⁵⁸⁵ sera la condition nécessaire à la prise de conscience de la variété des « *processus d'acculturation* »⁵⁸⁶ que lui réserve une rencontre maîtrisée avec les porteurs de la culture étrangère : documents

582 Ibid., p. 103.

583 Ibid., p. 37, c'est nous qui soulignons.

584 Ibid., p. 102.

585 Ibid., p. 185.

586 Ibid., p. 38.

à l'école, individus sur les différents « terrains » culturels.

Pour l'apprenant, l'apprentissage (institutionnel) et l'acquisition (sociale) d'une compétence culturelle consisteront donc à maîtriser les *démarches intellectuelles* et les modes d'*implications personnelles nécessaires* à la *construction* et à l'*appropriation* d'une relation entre la culture de l'Autre et lui-même.

Car, nous sommes bel et bien dans un contexte où :

*« la rapidité des mutations sociales (...) bat en brèche le principe d'une socialisation et d'une enculturation uniques, durables et stables (et où) la dynamique acculturative devient le processus normal d'évolution et d'adaptation »*⁵⁸⁷.

2.2.2.3. Interpréter la mise en œuvre d'une « dialectique interculturelle »

a) Dialectique interculturelle en didactique

Les éléments de réflexion qui viennent d'être rappelés montrent que si un lien existe entre culture, langage et communication, ce lien souvent invoqué doit, pour exister en didactique, faire l'objet d'une construction qui engage l'ensemble des concepts forgés en sciences sociales pour décrire l'agencement du « sujet » et des systèmes sociaux.

Ces « agencements » doivent prendre en compte l'évolution (dans ses deux connotations de *mobilité et d'émancipation*) de ce même sujet dans des espaces sociaux proches et lointains. Plus exactement, dans des espaces où le proche et le lointain et leurs corollaires : l'Autre et le Semblable ne cessent de se loucher : on n'a jamais été aussi proche de

587. M. Abdallah-Preteuille, op. cit., p. 226, c'est nous qui soulignons.

l'Autre éloigné et aussi éloigné de l'Autre à côté de qui l'on vit...

C'est pourquoi le regard sociologique croise le regard anthropologique pour définir une compétence culturelle adaptée aux nouvelles données de la communication humaine et planétaire : il y va de la pertinence d'une analyse qui tente d'apporter des réponses à la question, sans cesse formulée, de la communication avec l'Autre. Car qui est l'Autre en didactique des langues et, particulièrement en didactique du français langue étrangère ? L'Autre ici ? l'Autre là-bas ? Quel qu'il soit (apprenant et/ou locuteur natif de l'Autre culture), il apparaît comme devant être à la fois pris en compte en tant qu'*altérité sociale* et en tant qu'*altérité culturelle*. En tant qu'*altérité sociale*, on va tenter de lui apprendre à se situer dans les rouages de la communication sociale⁵⁸⁸. En tant qu'*altérité culturelle*, on tentera de faire en sorte qu'il construise et s'approprie ses propres modalités d'acculturation.

En cela, on pourrait dire de la communication interculturelle qu'elle constitue, elle aussi, un *défi pour les sciences du langage*, car

« *Qu'il s'agisse du réajustement de l'être à la personne en quête d'identité, ou du besoin de communication et du désir de dépassement, le langage s'impose à nous avec de plus en plus de densité comme étant le point de départ et l'objectif ultime de toutes nos démarches. Compte tenu de l'accroissement et de la vitesse sans cesse accélérée de la communication et de ce qui en résulte comme brassage des peuples et interconnexions des contrées et des hommes, le langage prend des dimensions qu'il n'avait peut-être jamais acquises, jusque là, dans l'histoire de l'humanité* »⁵⁸⁹.

Toutefois, un clivage persiste entre « *compétence culturelle* » (par

588. Ainsi, H. Romian, « Construire une didactique du français langue maternelle », op.cit., p. 9, indique-t-elle que ce qui est central aujourd'hui c'est le problème des « *relations entre langage et rapports sociaux* ».

589. J.P. Bronckart, « Préface », *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?*, Unesco-Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1985, p. 1.

exemple en didactique du français langue étrangère) et « *compétence interculturelle* » (par exemple en didactique du français langue maternelle), dans le champ de la communication sociale.

Pour analyser ce clivage, il convient de se souvenir que *l'existence en communication est consensuellement définie sur l'axe de l'interaction sociale dans un système global* de communication. Toute compétence (culturelle ou interculturelle) prenant place dans cette perspective participe d'un usage de la communication à travers lequel l'acteur *identifie* les *habitus* sociaux de ses interlocuteurs étrangers, *objective* ses propres *habitus* et apprend à en *maîtriser* les processus de modification.

Ces termes nous renvoient au paradigme de *l'homme communiquant* dans des systèmes de plus en plus complexes⁵⁹⁰.

C'est ici que la rencontre entre le regard anthropologique et l'approche sociologique est particulièrement fructueuse : là où le sociologue voyait un champ *d'interactions* et de *contrôles* réciproques entre l'acteur et le système, l'anthropologue analyse les données de la *rencontre* avec l'autre (acteur et sujet), c'est-à-dire qu'il profile *l'espace* de cette rencontre et la *dynamique d'acculturation spécifique* qui pourra y jouer.

Intégrer la perspective anthropologique à la didactique conduit à modifier le rapport institutionnel à l'apprentissage. Car le regard de l'«*exote*»⁵⁹¹, (l'enseignant et l'apprenant) tourné vers des *altérités*

590. Or, si l'on admet avec P. Breton, op. cit., p. 50, « *L'Homo communicans, un être sans intérieur* », que cet « *homme moderne* » relève d'une communication utopique, qu'en est-il d'un apprentissage visant à parfaire ses compétences communicatives ? Ne vaudrait-il pas mieux lui enseigner à résister à cette utopie et... à retrouver une « *intériorité* » ?

- Ou encore P. Lantz, « *Sujet de la connaissance et subjectivité* », *L'homme et la société*, n°101, op. cit., p. 53 : « *les sciences sociales ne peuvent négliger que la faculté d'objection de conscience découle nécessairement du type de légitimité dont se réclame notre société, que le sujet ne se définit pas comme un automate (...) "ingénieur de soi-même", mais comme sujet libre d'orienter sa pratique dans le sens des fins qu'il a lui-même choisies* ».

591. Pour reprendre le terme de V. Segalen pour désigner celui-là qui, voyageur né, de par les mondes aux diversités merveilleuses, sent toute la saveur du divers. Ce regard, à quel moment devient-il exotique, c'est-à-dire posant « *la découverte de l'ailleurs comme une valeur en soi* » ?

(E.M. Lipiansky, « *Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité* », *Intercultures* n°7, sept. 1989, Paris, Sietar, p. 37.

lointaines (pour des raisons historiques, idéologiques aussi multiples que complexes) va devoir peu à peu percevoir cette altérité dans sa proximité quotidienne. La question posée en didactique des langues étrangères d'un lien à construire entre apprentissages langagiers et apprentissages culturels est alors étayée par des urgences interculturelles *relationnelles* qui surgissent à l'école, dans le quartier et dans l'ensemble du tissu social. Le cours de langue/culture étrangère qui s'ouvrait aux problématiques anthropologiques doit alors intégrer les questionnements des élèves citoyens de sociétés « multiculturelles »⁵⁹². C'est là, nous semble-t-il, que peuvent s'installer le plus dangereusement les « *zones de silence* » mentionnées plus haut⁵⁹³ : dans ces interstices où l'élève tente de mettre en relation un savoir social construit hors de l'école et l'« apprentissage culturel » que lui offre celle-ci. Que répond l'enseignant de langue vivante à ses questions ? Comment l'a-t-on formé pour répondre ? Quelle est la réponse des institutions et des acteurs sociaux ? etc.

Tout se passe comme si le « métissage conceptuel » devait aussi gagner la didactique, comme si les concepts anthropologiques (d'objectivation, de décentration et d'acculturation) devaient non seulement être mis au service du rapport interculturel légitime avec *l'Autre éloigné* mais également au service des formes quotidiennes de commerce (c'est-à-dire de « communication ») avec l'Autre. L'apprentissage (inter)culturel désigne alors un travail sur

« *les processus d'emprunts, d'échanges et de réinterprétations qui conduisent à l'élaboration culturelle individuelle ou collective* »

592. Or, comme le signale L. Porcher, *L'interculturel aujourd'hui*, Le Trèfle n° 10, nov. 1989, p.21, « pour que le multiculturalisme, richesse potentielle, devienne concrètement une richesse, « il faut (...) mettre le multicultural en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel ».

593. G. Zarate, op. cit.

Il affirme ainsi son objectif : « (*rappeller*) qu'une culture n'est jamais un donné ou un acquis, mais un processus en continuelles élaborations ou réélaborations »⁵⁹⁴.

Là nous semble être le véritable travail de « communication ».

Il semble alors qu'un dynamisme puisse s'installer et se révéler progressivement entre trois directions pédagogiques en didactique des langues et des cultures :

- Objectiver le rapport à la culture étrangère et éduquer la perception de l'Autre⁵⁹⁵.

- « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère »⁵⁹⁶

- Eduquer à « *l'inter-compréhension des individus et des groupes d'appartenance culturelles diverse* »⁵⁹⁷ sachant que l'autre, « *ne se laisse pas figurer car il est regard et non chose à voir* »⁵⁹⁸.

Nous avons essayé de montrer que la première direction de travail ouvrait sur une méthodologie tournée vers le lointain, c'est-à-dire qui se donne l'Autre, locuteur et natif de la langue/culture enseignées, comme *objet de savoir et de connaissance*.

La deuxième direction de travail permet d'introduire dans la première la dimension méthodologique de la « relation en miroir » héritée de l'existentialisme sartrien : « *L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi* »⁵⁹⁹.

594. Article « acculturation », *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse, 1989, terme qui « remplace d'ailleurs avantageusement celui de culture, lorsque ce dernier désigne, selon la tradition de l'anthropologie sociale, l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme et à l'absolu ».

595. cf. supra, 2.1. La connaissance de la culture étrangère comme objet d'étude...

596. Pour reprendre le titre de l'article que fait paraître G. Zarate, *Le Français dans le monde*, n° 181, *D'une culture à l'autre*, nov-déc. 1983, Paris, Hachette/larousse, p. 34.

597. M. Abdallah-Pretceille, « La perception de l'Autre, point d'appui de l'approche interculturelle », *ibid.*, p. 41, c'est nous qui soulignons.

598. R. Lacroze, « L'autre et le prochain », *L'autre et son prochain*, Actes du 8° congrès des sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, 6-7 sept. 1956, PUF, p. 58.

599. J.P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, cité par M. Abdallah-Pretceille, *op. cit.*, p. 42, c'est nous qui soulignons.

En *apprenant* à te connaître (et au risque de faire de nouveau de toi un objet de connaissance et donc de te *réifier*⁶⁰⁰) je vais donc apprendre à déconstruire la toile de mes *évidences* culturelles.

La troisième direction de travail apparaît bien comme *dialectique* :

« *Méthodologiquement*, l'accent doit être mis davantage sur les rappports que le « je » (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit »⁶⁰¹.

Cette troisième direction est fondamentale à nos yeux puisqu'elle est *conceptuellement sous-tendue par la problématique langagière*. Elle lève le clivage entre la « *perception* » (de l'autre et de soi) et *l'expérience* langagière, à condition toutefois de disposer d'un cadre où la communication (ou interaction) sociale n'exclue pas l'existence (co-énonciative) relationnelle.

b) Dialectiques en pratiques : émergence d'un « réseau »

Nous nous proposons de faire apparaître comment cette dialectique a pu dynamiser la rencontre entre des champs de discipline (le « français langue étrangère » et « le français langue maternelle et/ou seconde en contexte migratoire ») et des champs de savoir (la didactique des langues, la didactique des cultures). Et ce, en nous penchant brièvement sur le moment de l'émergence (au BELC) d'un dispositif de production et d'échanges langagiers : le Réseau Vidéo Correspondance.

1) Le choix du « réseau » ou la recherche d'outils de communication entre groupes sociaux et culturels

- Jacques Perriault, observant le champ de la communication sociale⁶⁰²,

600. Car « *ma réaction de défense* » face à l'objectivité aliénante que fait peser sur moi, le regard de l'Autre, « *est de transformer à son tour autrui en objet* », E. Marc, D. Picard, « La perspective sartrienne, *L'interaction sociale*, Paris, PUF, le psychologue, 1989, p. 65.

601. M. Abdallah-Preteuille, « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives », *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse Le Mirail, 1985, T. I, p. 31.

602. J. Perriault, *L'éducation et ses réseaux*, sous la direction de M. Ferrero, oct. 1986.

attribue aux « réseaux » les caractéristiques suivantes :

- des émetteurs et des récepteurs multiples tendent à avoir entre eux une relation non hiérarchique. Cette relation horizontale est double : les partenaires d'un réseau échangent de l'information et de la formation.

- un réseau constitue son propre dispositif d'évaluation : ses structures sont auto-porteuses et auto-évaluatives.

- les partenaires du réseau ont une identité propre qui doit être clairement énoncée afin que la question des fonctions et des rôles de chacun dans une structure horizontale ne soit pas synonyme d'un nivellement des individus. Cette identification sociale vise à mettre à jour les enjeux de chacun dans le réseau : il y a « affinité » entre les membres du réseau (Jacques Perriault parle d'un « critère commun ») mais pour des raisons diverses liées à l'histoire et aux motivations de chacun.

- le réseau supprime l'absence ou l'isolement : il rend le partenariat à distance possible

- les structures du réseau assurent un lien avec l'innovation : « *elles détectent des interstices dans la société, c'est une des seules façons pour l'institution de percevoir l'innovation* »⁶⁰³.

- ces structures sont une mémoire collective répartie dans l'ensemble de ses membres.

La mise en place de dispositifs de communication en « réseau » est donc guidée par le souci de la « communication horizontale » en tant que celle-ci propose d'établir entre des émetteurs et des récepteurs multiples une relation *non hiérarchique* et en tant que cette relation repose sur l'échange d'*information* et de *formation*.

2) Mise en place et mise en œuvre des outils de la multipolarité par le Réseau Vidéo Correspondance

603. Ibid.

A- Le lancement du projet

Gazette n°1 : mai 1983

En octobre 1982 Micheline Maurice et Claudine Girod, Chargées d'études au BELC⁶⁰⁴ à Paris, lancent un projet de productions et d'échanges de vidéogrammes à des partenaires non professionnels de l'audio visuel sous le titre « *Projet de vidéo correspondance* ». Ce lancement prend la forme d'un texte auquel est adjoind un questionnaire. Tous deux sont envoyés à l'étranger à des professionnels du français langue étrangère (enseignants d'établissements du secondaire et du supérieur ; attachés linguistiques; lecteurs dans des universités) et en France à des enseignants du primaire et du secondaire, à des élèves instituteurs, et à des éducateurs travaillant dans des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) .

L'idée centrale du projet telle qu'elle est formulée dans ce document initial⁶⁰⁵ publié en mai 1983 dans le numéro 1 de la « *Gazette vidéo correspondance* » est la suivante : stimuler la réalisation de documents vidéo en envoyant aux personnes intéressées à l'étranger un ou deux documents de vingt minutes environ, produits en France par des groupes « *inscrits dans des réalités sociales, culturelles, scolaires spécifiques* ». Ce document « *fort* », dont la production aura été animée par une équipe d'éducateurs dont feront partie M. Maurice et/ou C. Girod, est conçu comme pouvant déclencher chez le groupe des récepteurs « *concernés par le français* » l'envie de produire à son tour un document « *réponse* ». Celui-ci pourra, à son tour être « *exploité (...) et diffusé* » en France.

Chacun des partenaires s'engage, entre autres,

- du côté du BELC à « *produire, avec des groupes, en France , un ou*

604. Alors, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, désormais Bureau d'études des langues et des cultures », Annexe du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP de Sèvres).

605. « Les réponses aux questionnaires », Gazette Vidéo Correspondance n° 1, BELC, Paris, mai 1983, ps. 2-7.

deux documents de 20 minutes environ et à les envoyer aux partenaires intéressés » ;

- du côté des partenaires étrangers, à « *assurer la mise en place d'un processus de production d'un document-réponse* » et à « *fournir un compte-rendu des démarches suivies et des problèmes rencontrés, tant matériels que pédagogiques.* »

Ces compte-rendus doivent permettre à l'équipe du BELC d'organiser une rencontre avec les différents partenaires afin de « *regrouper les éléments qui permettront de poursuivre et de développer cette expérience* ». Celle-ci a comme objectif

« par ce travail de mise en place d'un échange de productions, d'explorer l'hypothèse d'une utilisation active de la vidéo en vue d'une correspondance "authentique" ».

Le projet, tel qu'il est formulé à ce stade initial de sa mise en œuvre dans ce texte et dans la *Gazette n° 1* appelle plusieurs remarques :

I) Le dispositif proposé vise autant à stimuler la production et la réflexion sur les quelques pratiques expérimentées qu'à diversifier ce type de démarches : pour les auteurs du projet, le dynamisme de la réflexion sur les pratiques est étroitement lié à leur diffusion dans des contextes *variés*.

II) Il ne s'agit pas de produire n'importe *comment*, mais de stimuler chez les récepteurs des produits le désir de répondre au produit reçu, même si ce dernier n'a pas été conçu spécifiquement pour un groupe particulier. Cet objectif doit être au centre des processus de réalisation du message réponse.

III) l'accent est porté sur la « machine vidéo » c'est à dire sur les modalités et les *processus de production du message* plus que sur la « forme » du message lui-même. L'hypothèse sous-jacente est qu'un « *agencement collectif* » autour de la « *machine vidéo* » suscitera des

processus de réalisation portés par une certaine dynamique (au niveau d'une appropriation et d'une gestion collectives de la parole). Le produit réalisé dans cette « dynamique » devra , en outre, susciter « en face » l'envie de répondre.

« L'outil vidéo devient “machine vidéo” dès l'instant où les personnes s'organisent autour de l'outil, et sont prises dans une dynamique de production ».

Un agencement dit « *productif* » autour de la « *machine* » sera productif « *de sens* » c'est-à-dire par exemple

« de savoirs, savoir linguistique, savoir théorique, savoir social... ou production de changements, changements de rôles, de fonctions, changement institutionnel, social, psychologique...ou production de pratiques nouvelles... »⁶⁰⁶.

IV) répondre à un document vidéo reçu, et, en cela, entamer une « *correspondance* » ouvre la tradition *discursive* du ciné-club (« je commente tes images ») sur une démarche *interactive* dans laquelle le récepteur, à son tour, est producteur d'images : « *je parle de tes images et je t'envoie les miennes* ». Puis sur une démarche *épistolaire* : « *je réponds à tes images en réalisant et en t'envoyant les miennes* ». Le schéma de la réception/analyse, investi (notamment en langues vivantes) par la problématique de « l'exploitation » du document audio-visuel « authentique », est à la fois élargi et modifié. Élargi parce que le document reçu n'a pas été produit par les mass médias. Modifié , parce ce que le dispositif de réception est *simultanément* (c'est-à-dire dès le visionnement du document reçu) un dispositif de production. C'est cette caractéristique qui en fait, à nos yeux, un dispositif *dialogique* de communication *différée* : c'est cette caractéristique qui sera systématiquement *amplifiée*

606. M. Maurice, « Les machines vidéo, La vidéo pour quoi faire ?, Paris, Puf, L'éducateur, 1982, ps. 13-14

et *codifiée* par le schéma (humaniste autant que linguistique) de la communication par lettres.

B- le projet prend forme

Gazette n° 2 : mars 84

2 types de réseaux

Deux ans après le lancement du projet, Micheline Maurice fait le point sur les deux types de réseaux qui voient le jour :

*« Ils sont différents de par les champs dans lesquels ils se constituent, par le public des producteurs engagés, le public des destinataires sollicités, leurs motivations et leurs objectifs spécifiques. »*⁶⁰⁷.

Les deux objets de travail du BELC à savoir, d'une part les *questions interculturelles dans les contextes migratoires français et d'autres part les questions de l'enseignement de la langue et de la culture françaises à l'étranger* se retrouvent dans le champ de ces deux réseaux de correspondance vidéo :

« On peut donc distinguer :

- un premier type de réseau concerné par l'immigration et les dynamiques interculturelles qui se jouent dans les sociétés multiculturelles que sont les pays d'accueil.

*- un deuxième type de réseau concerné par l'enseignement du français langue étrangère et des langues vivantes et les dynamiques interculturelles qui peuvent s'y jouer »*⁶⁰⁸

Les types de motivation identifiées chez les partenaires-élèves du

607 M. Maurice, «Deux types de Réseaux », Gazette Vidéo Correspondance n°2, Paris, Belc, mars 1984, ps. 3-4.

608 Ibid., p.3.

premier type de réseaux sont :

les « *désirs de prise de parole et d'expression* » identifiés chez les jeunes adultes issus de l'immigration réunis dans diverses structures (stages d'insertion, structures socioculturelles telles que MJC ou Maison pour tous ; mouvements associatifs à l'échelle du quartier, etc.) ou chez des enfants et des adolescents scolarisés dans des Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Ces désirs peuvent trouver du répondant et un écho à l'échelle locale, « *avec l'environnement proche dans le quartier* », à l'échelle régionale et inter-régionale et à l'échelle internationale, « *avec des jeunes vivant (...) dans des situations ressenties à la fois comme proches et comme différentes* »⁶⁰⁹.

Cette correspondance peut également s'établir entre les enseignants, les animateurs et les formateurs qui encadrent ces types de publics et qui,

« *dans leur recherche de démarches interculturelles, souhaitent mener avec d'autres praticiens des échanges sur leurs pratiques novatrices* »⁶¹⁰

Le « *réseau enseignement du français langue étrangère et des langues vivantes* » s'appuiera, quant à lui, sur la motivation des apprenants pour correspondre avec « *des groupes de jeunes du pays dont ils apprennent la langue* » ainsi que sur le besoin ressenti par les enseignants de

609 Ibid., p.4., est alors donné comme exemple « *des communautés immigrés* » de différents pays européens et « *des jeunes de New York* ». Ces analyses s'inscrivent à la suite des pratiques évaluées et menées successivement :

- en 1978-1979, à l'école Parmentier de Puteaux, cf. P. Lowy, M. Maurice, M.G. Philipp, *Scolarisation, animation et identité culturelle des enfants de travailleurs migrants*, BELC, déc. 1981, l'action menée « *a consisté à mettre en place un dispositif d'ateliers culturels et interculturels avec des animateurs-chercheurs portugais, algériens et français, et un dispositif de réunions institutionnelles de l'ensemble des personnes concernées* », p. 1.

- en 1981, à l'école primaire du Port de Gennevilliers, « *une pratique vidéo s'élabore, se systématise, celle du Journal Vidéo, qui à partir d'une institution éducative, vise à créer un réseau de communication active dans l'Ecole et le quartier* » (M. Maurice, *Le journal vidéo*, Une pratique active de communication à l'école, avec des enfants de travailleurs immigrés, BELC, mai 1981).

610. Ibid.

« sortir l'enseignement des langues de son enfermement scolaire, (d') ouvrir de nouveaux circuits de communication, (de) faire place à des échanges interculturels, (et d')organiser un apprentissage autour d'une production collective »⁶¹⁰.

Dans ce champ, les correspondances s'effectuent entre groupes scolaires ou universitaires, entre groupes du milieu scolaire et groupes appartenant au monde du travail, entre enseignants et formateurs sur leurs pratiques pédagogiques.

2.2.2.4. Vers des modes d'appropriation interculturelle des schémas de « communication »

Le repérage volontairement lacunaire, bref et succinct auquel nous venons de procéder visait à mettre en valeur trois éléments favorisant une appropriation interculturelle des schémas de « communication sociale » à ses trois niveaux :

- langagier
- machinique
- systémique

a) le niveau systémique

Une dynamique interculturelle ne peut pas être conçue si l'on ne déjoue pas certains des effets d'une utopie de la communication (à savoir l'apologie du consensus, l'identification de l'information médiatique à la connaissance des faits, un futur déterminé par l'étroitesse des rouages technologiques et des déterminismes sociaux) et si l'on ne tente pas de donner un autre éclairage au « *développement technologique et (à) notre action en son sein* ».

Cet éclairage doit nécessairement prendre en considération les

formes « bricolées » de transition « *entre des modes de pensées et d'actions linéaires et causalistes, vers des formes de participations multidimensionnelles* »⁶¹¹.

Si la rencontre entre le concept de « communication » (en tant que système articulant les niveaux sociaux, langagiers et machiniques) et l'« idée interculturelle » (en tant que modalités d'*agencements singuliers et pluriels* de ces trois niveaux) nous a conduite à la notion de « réseau », c'est tout d'abord parce que ces agencements ne peuvent pas être pensés aujourd'hui en dehors d'une « *volonté de renvoyer l'information, de participer plus étroitement à la vie des grands systèmes dont nous sommes les éléments* »

Les manifestations de cette « volonté » qui « *conduit aujourd'hui au développement des liaisons horizontales* »⁶¹², se sont traduites, dès le XIXe siècle, à travers des formes d'autodidaxie et de « *colportage* » ; ces « *formes non scolaires de transmission du savoir et d'apprentissage* » liées à un « *désir de formation* » et

« *engendré(es) par le décalage que perçoivent les gens entre ce qu'ils savent et les connaissances qu'ils estiment nécessaires pour affronter la civilisation industrielle* »⁶¹³ (d'hier, société de « communication » aujourd'hui).

Ainsi, chaque avancée technologique (biologique ou informationnelle) intervenant au niveau du système dans son ensemble doit être conçue en ce qu'elle « *renforce la "réticulation" de la société.*

Cette action catalytique permanente des moyens de liaison, depuis le stylo à l'appareil photo en passant par la voiture, le téléphone, la télévision (...) - accélère la transition d'une organisation sociale à pouvoir

611. J. de Rosnay, « Pouvoir et réseaux », *Les chemins de la vie*, Paris, Point-Seuil, 1983, p. 185.

612. Ibid., p. 188, c'est nous qui soulignons.

613. J. Perriault, *Publics, contenus et média de l'enseignement à distance*, Actes du séminaire 1986-1987, CNED, p. 21.

pyramidal vers une organisation réticulaire à pouvoir réparti »⁶¹⁴.

Le « pouvoir » tel que le définissent les ingénieurs des systèmes est lié à « *la possibilité de libérer la puissance grâce à la maîtrise de l'information et des circuits dans lesquels elle circule* »⁶¹⁴.

Assigné au rôle de « récepteur » « *recevant l'information du "haut" vers le "bas" de la pyramide sociale* »⁶¹⁵, à l'extrémité des circuits médiatiques, le « consommateur » sera celui qui saura prendre ses distances vis-à-vis des machines et des objets qu'il a contribué à produire.

Cette prise de distance est liée, pour Joël de Rosnay, à sa capacité à inventer d'autres modes d'*existence* en vue de créer de nouvelles formes d'*appartenance sociale* :

« *Vivre « en réseaux » avec les autres, en partageant et en échangeant informations et parfois biens matériels, tel est le nouveau défi de la société réticulaire* »⁶¹⁶.

Cette évolution passe par une ré-appropriation de la « *dimension personnelle* » (terme qui s'oppose à l'« *homme sans intérieur* » qui caractérise, selon P. Breton, l'« *homme communiquant* » de Wiener⁶¹⁷) et ce afin d' « *apprendre à vivre avec les autres, à créer collectivement* »⁶¹⁸

b) le niveau machinique

Ce niveau n'est appréhendable que si l'on s'intéresse à la « *transmutation d'un objet technique en un produit social* »⁶¹⁹.

614. J. de Rosnay, op.cit., p. 189, c'est nous qui soulignons.

615. Ibid., p. 188

616. Ibid., p. 190.

617. P. Breton, op. cit., ps. 93-94-95 : « *Le nouveau modèle de l'homme est rationnel et transparent. La première opération consiste à le détacher de son corps biologique afin de le traiter comme un pur être de communication (...). La deuxième opération consiste à faire de l'homme un être purement social, pilotant son destin rationnellement en fonction de contraintes externes plutôt que « dirigé de l'intérieur » par des valeurs (...). Antithèse presque parfaite de l'homme "supérieur" de Nietzsche, il cesse d'être dirigé de l'intérieur par des forces obscures qui ne peuvent conduire qu'à la violence, l'exclusion de l'autre et la barbarie, pour se soumettre aux véritables contraintes de la société (...)* »

618. J. de Rosnay, op. cit., p. 190.

619. P. Mallein, « Significations d'usage et processus de médiation : la place sociale des machines à communiquer », *Usagers de l'enseignement à distance, usagers des machines à communiquer*, Actes d'un séminaire 1989-1990, CNED, p. 95.

Il suppose que l'on s'intéresse aux « usages », c'est-à-dire que l'on sorte du « *cadre d'observation étroit et précis que délimitent les protocoles d'emploi des machines* » pour prendre en compte ce que le technicien considérera comme « *des déviances* »⁶²⁰.

Nous rappelons que l'analyse de base qui sous-tend ce « parti-pris » met l'homme « *au cœur de l'investigation et non l'appareil* »⁶²⁰.

Ce qui caractérise la sphère technicienne c'est que, « *dans le champ de la communication, elle se révèle parfois très coercitive, car elle veut imposer ses schémas* ».

Pour ce faire, son souci principal est « *de perpétuer l'usage qu'elle postule et de coupler à l'institution la régulation itérative des déséquilibres* ». Pour cela, « *elle contribue de façon très pressante à l'institutionnalisation des machines à communiquer* »⁶²¹.

L'imposition d'un « *discours d'accompagnement, dont l'objectif est de guider clairement l'usage qui sera fait des nouvelles technologies* »⁶²² est d'autant plus aisée que

« *le dialogue est en général facile avec les divers pouvoirs susceptibles d'être intéressés. Cela les concerne au premier chef d'en contrôler les messages ainsi que les usages* »⁶²³.

Sans parler de certaines techniques,

« *inventées en rapport direct avec le projet de fournir les éléments moteurs d'une « société de communication » (...), projet qui, dans le*

620. J. Perriault, *La logique de l'usage, Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989, p.16

621. Ibid., p.105.

622. P. Breton, op.cit., p. 105.

623. J. Perriault, op. cit., p.105, analyse successivement les rôles tenus dans ce « dialogue » entre l'institution religieuse et la télévision aux Etats-Unis, l'Etat français et le téléphone où l'on verra que « *la mainmise d'une institution qui ne se renouvelait pas l'empêcha pendant longtemps d'adopter une politique de marketing et de diversification des produits* » (p. 106), sans parler de la relation entre l'Etat français et ses « *usagers rêvés* », dont les désirs évalués à la sortie de la guerre façonneront pendant longtemps une télé de « *distraction* ».

*cas de l'ordinateur était antérieur à la construction des premières machines »*⁶²⁴.

C'est ainsi que l'institution médiatique va imposer quant à elle et de façon massive un modèle médiatique « *qui situe l'émetteur actif au centre et les auditeurs à la périphérie, passifs* »⁶²⁵.

La problématisation de l'« usage » s'affirme dans les années 60/70 avec l'apparition de ce que P. Mallein appelle les « *médiateurs techniques* » et les « *médiateurs sociaux* ».

La définition généralisante qu'il en donne est la suivante : « *des gens qui facilitaient l'introduction de (...) nouvelles technologies dans le tissu économique et social* », avec deux types d'objectifs : former des praticiens (pour les médiateurs techniques) et « *chercher à interpréter la demande sociale et à y répondre dans la logique de l'animation socioculturelle des années 70* » pour les animateurs sociaux⁶²⁶.

Plus exactement, les animateurs sociaux et les promoteurs de la vidéo qui donnèrent par exemple naissance aux projets québécois de télévision communautaire (notamment « *Multimédia* » en 1973 ; « *Fer de lance* » en 1976, à Sherbrooke) étaient porteurs, pour la plupart, d'« *un projet politique* »⁶²⁷. Ils entrevoient dans l'appropriation collective de ces nouveaux appareils (notamment l'audiovisuel léger : photo + vidéo) la possibilité de faire prendre en charge l'information par la collectivité et de susciter « *la participation de tous à la vie de la cité* ». La vidéo apparaît dans ce contexte comme le moyen « *de faire réfléchir des groupes, de les inciter à rencontrer d'autres personnes, de les aider à formaliser leurs analyses* ». On le voit,

624. P. Breton, op. cit., p. 104.

625. J. Perriault, op. cit., p. 108.

626. P. Mallein, « Significations d'usages... », op. cit., p. 91.

627. J. Perriault, op. cit., p. 97.

« Ces projets se réfèrent à une idéologie de prise en charge, par la base, de son avenir, prise en charge dans des micro-contextes locaux (...) La vidéo occupe une place déterminante dans cette représentation dans la mesure où elle signale leur existence à la population , en tant qu'opérateurs d'une contre télévision »⁶²⁸.

Selon J. Perriault, les « médiateurs », voient dans l'appropriation de l'outil vidéo, la possibilité de corriger des « déséquilibres »⁶²⁸ et fantasment à leur tour l'utilisateur, « rêvé » qui adhère à ce projet.

P. Mallein observe que de 1970 à 1980 ces processus de médiation disparaissent progressivement. Il en vient à proposer l'hypothèse selon laquelle le nouvel « acteur de la médiation » entre l'objet technologique et l'utilisateur doit désormais « chercher à construire une problématisation des usages suffisamment proche des significations de l'usage »⁶²⁹.

Comme si l'« écart » ne pouvait plus être que de l'ordre d'une infime nuance, il s'agit dorénavant de faire de la consommation de l'objet une « pratique signifiante ».

C'est ainsi que les « réseaux » qui se mettent en place en 1980, à Vélizy, autour du magnétoscope, sont des réseaux

« construits pour valoriser (...) les idiosyncrasies de chacun, plutôt que centrés sur un vouloir collectif qui s'imposerait à chacun des membres. (...). On avait l'impression que ces significations étaient parfaitement en phase avec l'évolution en France des formes de sociabilité où on constatait une disparition progressive des identifications sociales à des vouloirs de groupe collectifs très structurés et l'expression de tentatives

628. Ibid., p.98.

629. P. Mallein, op. cit., p.91, a notamment « essayé de comprendre la manière dont les usagers du magnétoscope grand public développaient leurs usages et quelle signification » avait cet usage pour eux ; il a alors été « embarqué dans la grande aventure de Vélizy avec un suivi et une analyse au moment où les Télécom faisaient (de Vélizy) la vitrine de Télétel ».

d'approximation identitaire beaucoup plus auto-référées, beaucoup plus labiles, qui s'organisaient en réseaux »⁶³⁰.

On en arrive au point où le « *pédagogue du social* », en mal de « *nouvelles pratiques libératrices* » à déchiffrer, ne peut que se désespérer « *devant cette espèce de banalisation consummatoire de l'usage* ».

Une « *consommation qui se vit comme une pratique* » puisque seules les « *projections d'usage* » et de « *significations d'usage* » permettent à l'acteur d'inscrire « *cette consommation dans une cohérence avec son mode de vie quotidien* »⁶³¹.

Comme le souligne finement P. Breton,

« malgré les détournements dont les techniques peuvent être l'objet - et parfois grâce à eux -, chaque micro-usage d'une machine à communiquer provoque un partage implicite des valeurs dont elle est porteuse »⁶³².

Simultanément à cette imprégnation insidieuse qui fera dire à P. Breton que ces machines constituent de véritables chevaux de Troie de ce qu'il nomme « l'utopie », la diffusion de l'objet ne passe plus nécessairement par des hiérarchisations successives « *avec usage de certains groupes pionniers puis (...) diffusion à d'autres. D'emblée on banalise et on généralise* ».

Si un retournement peut être opéré, il est de l'ordre de l'infime : c'est alors justement cette imprégnation insidieuse, générale et à « haute dose » qui « *permet à chacun la petite différence, phénomène tout à fait nouveau* »⁶³³.

c) Le niveau langagier : espace d'échange et confrontation dialogique au « texte social »

630. Ibid., p. 93.

631. Ibid., p.99.

632. P. Breton, op. cit., p.104.

633. P. Mallein, op. cit., p. 100, c'est nous qui soulignons.

Cette petite différence, où faut-il donc apprendre à l'entendre (et à la jouer) sinon dans le langage, l' »interparole, le « nous disons ».

Analysant « *ce qui est en jeu dans l'usage des messageries-dialogue qui ont été porteuse du Minitel* », P. Mallein conclue que l'on est finalement,

« *face à une communication où l'identité des partenaires n'est pas une donnée initiale qui introduit à un dialogue. L'identité des partenaires, c'est l'enjeu, c'est le produit de la communication elle-même* »⁶³⁴.

Ce qui se joue là, c'est bien « *l'imaginaire de l'identité individuelle de l'usager* », face à des rôles sociaux attribués qu'il tente d'assouplir ou dans lesquels il tente d'introduire de la *variation*... par le biais machinique.

On en revient donc à l'articulation entre relation dialogique, interaction machinique et dynamiques d'acculturation sociale.

Ceci nous conduit à réintroduire cette problématique - la conception du niveau langagier dans un schéma interactionniste de la communication - en didactique sous un nouvel angle : les espaces d'échange et la mise en œuvre de modalités d'appropriation du « texte social ».

Tout se passe comme si la « relation » interpersonnelle était impensable en éducation : on ne s'est jamais autant laissé « séduire » par le terme de communication et jamais autant méfié du terme « relation ». Cette réserve ira-t-elle jusqu'à repousser le temps de la relation (« interculturelle ») jusqu'à l'horizon, hors temps et hors espace scolaire, du voyage, alors que le « rapport » à l'Autre culturel est un fait de la quotidienneté urbaine?

C'est donc que l'implication psycho-sociale de ce terme est trop importante ? Peut-on être accusé d'« ingérence » à tenter d'introduire du dialogisme dans l'interaction ? Est-ce que ce dialogisme est assimilé à ce « bruit » qui « brouille » les circuits unidirectionnels de la communication sociale ?

634. Ibid., p. 98.

Tenter, comme nous le faisons de relier la problématique communicative et l'idée interculturelle, c'est effectuer une relecture d'un « objet », la communication, lecture selon laquelle celle-ci ne relèverait plus seulement d'un apprentissage en vue de de *réagir* et de *s'adapter* à des situations, mais serait le lieu d'un apprentissage visant à *transformer* les données situationnelles en vue de *s'émanciper* vis-à-vis de celles-ci.

Un tel recentrage de la communication aux dimensions du sujet et de la relation interpersonnelle est indispensable dans une perspective interculturelle. Il permet de poser clairement le lien entre culture et communication autour d'un troisième terme : la relation.

Dans le texte de G. Zarate (qui situe alors sa recherche en « *didactique des cultures* »⁶³⁵), la question de la relation langagière entre sujets n'est pas explicitement abordée : la compétence culturelle de l'apprenant n'est pas analysée dans ses rapports avec une compétence de communication même si l'on induit que, dans la mesure où l'apprentissage culturel exige de la part de l'apprenant qu'il s'approprie un certain nombre d'outils lui permettant de s'impliquer dans la société étrangère, alors le langage est l'un de ces outils. Corrélativement, plus son implication personnelle sera grande, et plus sa compétence linguistique aura de chance d'évoluer vers une compétence de communication.

Le besoin et le désir de comprendre la culture étrangère et de s'y impliquer motivent et conditionnent donc l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère, là-dessus règne actuellement un consensus pédagogique aussi bien que théorique en didactique des langues et des cultures.

C'est pourquoi, parallèlement à - *et sur le modèle de* - *l'interlangue*

635 F. Debyser, « Préface », *Enseigner une culture étrangère*, op. cit., p. 7, « G. Zarate souhaite par son ouvrage contribuer à la constitution de la didactique des cultures à l'instar de la didactique des langues ».

de l'apprenant, nous avons été conduite à proposer dans un travail antérieur, la notion opératoire de « système culturel intermédiaire »⁶³⁶ de l'apprenant.

Nous le définissons temporairement de la façon suivante.

Un système culturel en évolution qui actualise la démarche qu'une personne, disposant d'un système culturel dans sa culture d'origine, effectue dans la culture étrangère.

Ce système n'est ni celui dont on dispose dans la culture d'origine, ni celui dont disposerait un autochtone dans la culture étrangère.

Il résulte de la dynamique que cette personne crée entre ces différents systèmes dans sa rencontre avec la (ou les) cultures étrangères.

Cet outil notionnel nous a permis dans un premier temps⁶³⁷ d'envisager les processus d'apprentissage culturel dans deux types d'espaces sociaux :

- dans des situations à forte codification sociale pour lesquelles l'apprenant doit apprendre à *maîtriser et à contrôler* un certain nombre de processus (relevant des *habitus* sociaux définis plus haut dans une optique sociologique et analysés en sciences du langage dans le cadre de l'« *interaction sociale* »);

- dans des situations à faible codification sociale (peu d'enjeux hiérarchiques) et à forte codification culturelle, « *culture* » étant identifiée ici à « *acculturation* » ou *dynamique d'acculturation*. Ce type de situation se caractériserait par le fait que l'on y joue sur l'élasticité des codes et des rites d'interaction : la *variation culturelle* y serait permise, admise voire, requise, et s'actualiserait plus spécifiquement autour de la relation dialogique.

636. M. Molinié, D.E.A., op. cit.

637. M. Molinié, « D'un univers culturel à l'autre », *Le Français dans le monde*, n° 221, déc. 1988.

Nous avons évoqué plus haut en quoi pouvait consister une « compétence culturelle » de l'apprenant en vue de sa socialisation dans des situations fortement intégrées socialement. L'enseignement de cette compétence visait à lui transmettre la connaissance des « objets », des « discours », des « positions » et des enjeux d'un « champ » ou totalité sociale⁶³⁸.

Il soulignait, en outre, la *nécessité* (anthropologique) d'une implication progressive de l'apprenant dans ces situations, grâce à la maîtrise des processus d'observation, de description et d'interprétation des codes implicites mis en œuvre dans les cultures maternelles et étrangères. Ce faisant, on rendait possible la rencontre dialogique avec « *un texte social dont il n'existe nulle version intégrale, même pour les autochtones* »⁶³⁹.

Il nous paraît dès lors possible de rendre *opératoire* la notion de « *système culturel intermédiaire* » en l'articulant au concept d'*interlangue* dans un cadre *anthropologique et psycho-social* où :

« *La maîtrise du jeu social passe plutôt par la capacité de chacun d'en éprouver l'élasticité, d'en mesurer les seuils de tolérance, d'en repousser, de façon subjective et subversive les limites* »⁶⁴⁰.

Il convient maintenant de s'approcher de cet *usager de la communication* confronté à des situations *interculturelles*, non pas en vue de normaliser ses usages mais afin d'en repérer le caractère à la fois *opératoire et inventif*.

638. L. Porcher, « Remises en questions », op.cit.

639. G. Zarate, op.cit., p.31.

640. Ibid., p.19.

2.3. L'usager de la communication interculturelle

2.3.1. Communication exolingue et usages conversationnels

Nous souhaitons mettre en valeur ici la richesse des perspectives qui s'ouvrent à une méthodologie de la communication interculturelle à travers le concept d'interlangue (IL) et, dans une moindre mesure, à travers l'outil que nous avons tenté de forger en terme de système culturel intermédiaire (SCI).

Pour ce faire, en nous appuyant notamment sur des travaux menés en terrains migratoires, nous garderons en ligne de mire ce que pourrait être une compétence d'interaction polyculturelle (et polylectale) de l'apprenant. Nous pensons ainsi mieux situer l'axe autour duquel nous situons l'accès à la langue/culture étrangère : axe qui occupe une position médiane par rapport aux deux extrêmes que seraient, d'une part l'assimilation, d'autre part la simple juxtaposition de x communications/ représentations sur le monde.

Cette conception de l'accès aux langues-cultures secondes inscrit les processus de socialisation de l'apprenant dans des *processus d'acculturation* : éduquer la relation à l'Autre ne fait jamais que s'intégrer, dans notre travail, à une éducation aux formes quotidiennes de la socialité intersubjective.

2.3.1.1. Le locuteur exolingue : l'apprenant et/ou le migrant ?

Ces perspectives ne relèvent pas de convictions éducatives (même si elles sont axiologiquement inséparables de certaines intuitions en la matière).

a) L'élaboration d'un cadre épistémologique

Premièrement, elles trouvent leurs fondements dans un certain nombre de travaux menés sur les processus d'acquisition d'une langue seconde par l'apprenant, que celui-ci s'apparente à l'étudiant des institutions scolaires et universitaires en séjour à l'étranger, ou qu'il s'identifie au travailleur migrant.

Elles s'alimentent deuxièmement à des courants déjà évoqués à divers endroits de notre travail : les approches de M. de Certeau et de Luce Giard en ethnologie du quotidien⁶⁴¹, les conceptions développées sur les usagers des machines à communiquer⁶⁴². Ces approches remettent en cause « *l'apparente banalité des événements culturels ordinaires* ». Elles visent à rendre explicite la manière dont les protagonistes se tirent d'affaire

« lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles, limités à une conjoncture pour laquelle ils ne disposent d'aucune parade préadaptée. Cette sensibilité à la « créativité de l'instant » pousse en conséquence ces approches à mettre l'accent sur des notions (...) comme le bricolage, l'astuce ou la débrouillardise, auxquelles elles cherchent à conférer un contenu opératoire, en montrant les moyens par lesquels les individus

641. M. de Certeau, op. cit., Arts de faire...; M. de Certeau, L. Giard, *L'ordinaire de la communication*, Paris, Dalloz, 1983.

642. Terme que l'on doit à P. Schaeffer, *Machines à communiquer*, T. 1 : «Genèse des simulacres» ; T.2 : «Pouvoir et communication», Paris, Le Seuil, 1971-1972.

répondent de manière inventive aux situations problématiques »^{643a}.

b) La communication exolingue

Ces approches en sciences humaines atteignent depuis quelques années les rives de la didactique des langues et des cultures par le biais du concept de *communication exolingue*^{643b}.

Considérée elle aussi comme l'une de ces « situations problématique », la conversation exolingue désigne

*« toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires respectifs des participants »*⁶⁴⁴.

Les divergences significatives entre les répertoires des participants sont non seulement particulièrement pertinentes mais sont *« constitutives de l'essence même de la conversation »*⁶⁴⁴.

Face à de telles divergences, posséder une compétence bilingue, c'est alors :

*« être en mesure de créer des articulations originales entre les systèmes concernés (marquées notamment par des alternances codiques, calques, emprunts, transferts et autres marques transcodiques) et enrichir ainsi le répertoire communicatif »*⁶⁴⁵

L'étude de certains discours bilingues devient particulièrement pertinente dans l'optique d'un usage conversationnel interculturel,

643a. J.L. Albert, B. Py, «Interlangue et conversation exolingue», Stratégies d'apprentissage, *Cahiers du département des langues et des sciences du langage*, n° 1, Lausanne, 1985, p. 33.

643b. R. Porquier, «Stratégies de communication en langue non-maternelle», *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, Neuchâtel, 1979. R. Porquier, «Communication exolingue et apprentissage des langues», *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 1984.

644. J.L. Albert, B. Py, op. cit., p. 34, c'est nous qui soulignons.

645. Ibid., p. 32.

dans la mesure où elle permet d'observer la manière dont un locuteur « crée de nouvelles formes et leur attribue des valeurs communicatives déterminées »⁶⁴⁵.

Cela est d'autant plus intéressant que l'on en vient à remarquer que les phénomènes discursifs observés dans le milieu social, en situation exolingue, peuvent être comparés aux phénomènes observés lorsqu'un apprenant se débrouille avec une IL, en milieu institutionnel.

Née de préoccupations didactiques, à une période de crise de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, la notion d'«interlangue»,

« provient initialement, d'interrogations sur l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues (Que signifient les erreurs des apprenants ? Comment les traiter ?) Quelles progressions adopter ?) tendant à repenser des principes didactiques fondés sur une meilleure connaissance des processus d'apprentissage »⁶⁴⁶.

Par ailleurs, sans nier les aspects sociaux et psychologiques qui jouent dans l'acquisition et la communication « naturelle », on remarque ,

« que les stratégies de communication en milieu social et celles qui s'observent en milieu institutionnel impliquent toutes deux négociation du sens, ajustements métalinguistiques et métacommunicatifs, sollicitation de l'interlocuteur, régularisations réciproques, reformulations, etc. »⁶⁴⁷.

Le bricolage de l'utilisateur, nomade du milieu social, allait-il devenir opératoire dans le cadre des apprentissages scolaires ? R. Porquier émet un certain nombre de réserves. Il note :

« L'un des effets secondaires des recherches sur l'interlangue (...) aura été de montrer qu'une quête théorisante ne s'accommode pas facilement d'applications pratiques (...) »⁶⁴⁶.

646. R. Porquier, «Remarques sur les interlangues et leurs descriptions», E.L.A. n° 63, 1986, p. 102.

647. Ibid., p.103.

Cependant, les quêtes suivent leur cours et l'on peut penser que ces deux types de situation pourraient bénéficier d'un certain nombre de passerelles théoriques et méthodologiques.

Nous retiendrons plus particulièrement des recherches sur la communication exolingue que cette dernière instaure des *modalités de communication particulières*.

Certes, la communication exolingue est *asymétrique* dans le sens où l'un des interlocuteurs maîtrise mieux que l'autre « *l'idiome véhiculaire* » tandis que l'autre assume un double handicap :

« *il parle moins bien que son interlocuteur (...), et ne peut s'exprimer comme sa langue maternelle le lui permettrait en pareille situation* »⁶⁴⁸.

Mais ce qui nous paraît à la fois essentiel et largement oublié en matière d'enseignement, c'est que comme en contrepartie, un des traits de la communication exolingue est que « *cette asymétrie même fait partie du consensus* » *entre les locuteurs qui font alors intervenir des « stratégies de facilitation, de collaboration et de négociation* »⁶⁴⁸.

Ces stratégies existent également dans la communication endolingue mais à un degré négligeable (selon Albert et Py⁶⁴⁹).

Ce n'est donc pas la *nature* de ces stratégies qui différencie la communication entre natifs et non-natifs, mais plutôt « *les modalités de leur mise en œuvre en conversation exolingue* »⁶⁵⁰.

Il semble que l'émergence de la notion d'interlangue reflète bien les deux mouvements à travers lesquels on a progressivement été amené à

648. Ibid., p. 104, c'est nous qui soulignons.

649. Albert, Py, op. cit., p. 33-34.

650. R. Porquier, op.cit.,p. 104, c'est nous qui soulignons. Ce qui corrobore les conclusions de M. T. Vasseur, « Interaction et acquisition des langues... », op.cit., p. 98, « *participer aux échanges en rompant le moins possible le fil de la conversation (...) c'est s'attribuer (...) le rôle d'« alloglotte » (...) c'est-à-dire de locuteur bilingue autonome, d'interlocuteur qui se pose d'emblée sur un pied d'égalité. Et jouer le rôle d'alloglotte, c'est déjà se préparer à dépasser celui de l'apprenant. Apprendre, c'est ainsi s'efforcer d'effacer les frontières entre la communication exolingue et la communication bilingue* » (c'est nous qui soulignons).

saisir les processus de construction énonciative en œuvre dans le discours (sous l'influence notamment des théories de l'énonciation et des théories des actes de parole).

« *Initialement suggérée pour fournir des méthodes d'approche de l'apprentissage "guidé" des langues étrangères* », on étudie l'interlangue dans les « *contextes communicatifs dans lesquels elle se construisait* ». Les travaux sur la « *communication exolingue* » et l'« *interparole* »⁶⁵¹, impliquant d'autres cadres d'observation et d'autres méthodes de description, permettent alors d'élargir la problématique initiale et d'aborder l'étude des interlangues en ce qu'« *elles contribuent (aussi) à construire. ces contextes* »⁶⁵².

Un tel élargissement de la problématique ne pouvait évidemment pas ignorer l'articulation de plus en plus affirmée en anthropologie et en ethnologie de la communication, entre la conversation exolingue et la dimension culturelle des processus de communication.

Rappelons que de nombreuses études⁶⁵³ se sont fort bien attachées à montrer que :

« *les pratiques communicatives des acteurs sociaux sont régies par des normes qui déterminent un certain nombre d'attentes réciproques, prescrivant certains types de comportement et en proscrivant d'autres avec une plus ou moins grande rigueur.* »⁶⁵⁴

651. J.L. Albert, B. Py, «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation», E.L.A. 63, op.cit., p. 78.

252. R. Porquier, op. cit., p. 101.

253. E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minit, 1974 ; E.T. Hall, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971 ; *La danse de la vie*, Points seuil; 1984 pour la traduction française ; J.J. Gumperz, *Discourse strategie*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1982, etc.

654. Albert, Py, *Interlangue...*, op.cit., p. 35.655.

On pouvait alors s'estimer satisfait de ces observations. Rien n'empêchait de conclure que les individus interagissent sur la base de scénarios (voire de « programmes » comme l'affirme A.E. Schefflen⁶⁵⁵) établis culturellement et façonnant durablement leurs pratiques interactionnelles.

« Rien », si ce n'est que lorsque ,

« les partenaires de la communication sont séparés par une distance sociale et/ou culturelle significative, bon nombre de ces repères disparaissent, contraignant les interactants à en inventer d'autres au gré d'un ajustement mutuel.

Ainsi, le degré de partage des présupposés culturels semble inversement proportionnel à la nécessité de collaborer à l'établissement d'un soubassement sur lequel les interlocuteurs pourraient s'appuyer »⁶⁵⁶.

Des *stratégies exolingues* originales sont construites et actualisées à travers la mise en œuvre d'une « interlangue », c'est-à-dire d'un système qui, bien que parfois réduit, permet d'atteindre un objectif.

Mais attention, en matière de communication exolingue, plus qu'ailleurs, la notion d'adaptation des stratégies communicatives à un objectif est floue : « *Il semble bien en tout cas qu'il faille concevoir le rapport entre l'énoncé et l'objectif de manière dialectique* ».

En effet : « *L'énoncé (interlingue) définit l'objectif aussi bien que l'inverse* ».

655. C'est ainsi qu'A.E. Schefflen, «Systèmes de la communication humaine», *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981, p.145, suppose « *que toute interaction possède un ordre du jour, un plan d'organisation ou un programme culturel "intériorisé" d'une manière ou d'une autre par chaque participant. (...) Si je pouvais suivre un individu d'interaction en interaction, je pourrais préparer un programme y décrivant ses rôles. Ce programme représenterait son profil comportemental* ».

656. Albert, Py, Ibid., c'est nous qui soulignons.

Autrement dit, pour comprendre ce qu'est un énoncé interlingue, il faut admettre qu'il *modèlera par sa nature même l'objectif que son auteur se sera fixé initialement* :

« *C'est ainsi que si l'énoncé prend la forme d'une mention plutôt que d'une explication, il s'établira entre les interlocuteurs une relation spécifique, dont un aspect important sera ce travail de construction collective et progressive du message. Cette relation constituera une sorte de recadrage du message, c'est-à-dire une définition de son contenu* »^{657a}.

Cette rapide évocation du cadre épistémologique dans lequel a été forgé le concept de communication exolingue permet d'entrevoir comment la notion d'*interlangue* ne peut pas être confinée au seul rôle d'outil de description en didactique des langues. Ou plutôt, l'outil conçu pour la description a très vite permis de mettre en valeur dans le cadre institutionnel lui-même les points suivants :

a) « *la richesse du système linguistique sous-jacent au comportement communicatif d'un individu (...) n'est qu'un des paramètres qui rendent possibles la conversation en face à face* » ;

b) « *on parvient à communiquer de manière satisfaisante même avec un répertoire linguistique réduit* ».

c) il convient donc de travailler à la réussite des « *situations conversationnelles* » en prenant en compte ce répertoire linguistique réduit (autrement dit cette *interlangue*) en les considérant, non pas « *comme des approximations plus ou moins heureuses de modèles endolingues* » mais comme « *des actes communicatifs possédant une spécificité propre* »^{657a}.

La traduction de ces conclusions en matière d'enseignement/apprentissage nécessiterait donc une prise en compte et une articulation

657a Ibid., ps.43-44., c'est nous qui soulignons.

globalisantes des phénomènes conversationnels exolingues^{657b}.

Ceci, à travers des approches communicatives qui n'envisageraient plus la *situation* de communication comme le cadre *déterminant et clos* des interactions langagières.

Les diverses compétences à mettre en œuvre par l'apprenant, pourraient alors être envisagées comme autant de modalités d'invention de ses propres usages dialogiques

c) L'interlangue :

On définira l'interlangue de la façon suivante :

« *L'interlangue est l'ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre* »⁶⁵⁸.

Ce concept, dont le mérite fondamental, pour Lüdi et Py, est d'établir l'autonomie et l'originalité des connaissances intermédiaires possède trois propriétés :

1) sa systématité relative, c'est-à-dire sa « *cohérence interne (...) à un moment donné* »⁶⁵⁹.

Relative, car la variabilité des règles linguistiques et sociolinguistiques que l'apprenant possède et qui font l'objet de révisions ne suffit pas, selon Pit Corder, à invalider le concept de « langue de l'apprenant ». Elle contribue simplement à en rendre la description plus difficile.

Cette première caractéristique tomberait si l'on envisageait l'évolution de l'IL « comme un développement progressif en direction de la langue cible ». On identifierait alors erreur à « régression ».

Or, P. Corder a émis l'hypothèse selon laquelle « *les états antérieurs*

657b. Articulation autour d'un axe pédagogique majeur, défini par A. Lamy en termes de « Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire », Paris, Belc, juillet 1981 et que nous avons été conduite à approfondir au cours du séminaire de DEA d'E. Wagner, Paris III-Sorbonne Nouvelle, 1988-1989.

658. G. Lüdi, B. Py, *Etre bilingue*, Peter Lang, Paris, 1986, p. 119.

659. U. Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue, « Connaissance en langue étrangère », *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages*, n°57, 1980, p. 47.

(de l'IL) seraient conservés dans le cerveau comme autant de strates successives et que, sous certaines conditions, les individus pourraient revenir à des stades plus élémentaires de connaissance, tout comme en LM l'enfant de six ans qui se remet à parler "bébé" (...) »⁶⁶⁰.

Il est donc important de ne pas assimiler erreur à régression : une régression dans l'IL ne se manifeste pas toujours par des erreurs, et inversement, la réapparition d'une erreur que l'on croyait avoir éliminée n'est pas toujours l'indice d'une régression.

2) la perméabilité :

Dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue cible (c'est-à-dire au moyen de son IL), il aura tendance à simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication.

La perméabilité est donc « *la manifestation de stratégies d'apprentissage* » et n'est pas spécifique à l'IL.

(Elle) « *est liée au phénomène d'apprentissage que l'on pourrait appeler (...) la "créativité" qui forme ou change les règles, et qui disparaît d'une part QUAND l'enfant devient locuteur adulte compétent en LM, ou, d'autre part, SI l'IL se fossilise* »⁶⁶¹.

Le phénomène de simplification sous ses deux formes d'auto-simplification et d'hétérosimplification sera plus amplement analysé par Albert et Py comme :

« l'un des processus discursifs fondamentaux qui sont développés spontanément par les interlocuteurs en situation de communication exolingue pour permettre à l'information de circuler en dépit d'un

660. Ibid., p. 48. On pourra se reporter, dans le même numéro, à P. Corder, « Que signifient les erreurs de l'apprenant ? », ps 9-15 ; « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », ps 17-27 ; « La sollicitation de données d'interlangue », ps 29-37 ; articles traduits de l'anglais par les auteurs op.cit., ainsi que D. Bailly et R. Porquier.

661. Ibid., p. 50.

parasitage endémique »⁶⁶².

3) l'intercompréhension :

A partir du moment où l'on postule en linguistique synchronique « *qu'il y a intercompréhension entre locuteurs d'une même langue maternelle* », on est amené à se demander s'il y a intercompréhension entre le locuteur de la langue maternelle et le locuteur de celui qui est, pour lui, la langue cible :

*« si on compare l'intercompréhension entre locuteurs de différents dialectes de LM, d'une part, entre locuteurs de dialecte idiosyncrasique et locuteurs de langue cible, d'autre part, il est clair que la différence est de degré, et non de nature(...). L'intercompréhension constitue un critère minimal par rapport à l'(IL), et n'est évidemment pas spécifique de l'IL »*⁶⁶³.

Albert et Py complètent cette première approche en rappelant qu'une « *interaction (conversationnelle ou non) n'est possible que si chaque participant a la conviction que l'autre est disposé à coopérer* » et qu'il va, notamment, « *bien utiliser le même code et ne donnera pas aux mots, par exemple, un sens différent* », d'où parfois le recours, dans le parler bilingue, aux marques transcodiques à travers lequel un locuteur A affiche sa propre compétence bilingue et en attribue *ipso facto* une identique à son interlocuteur⁶⁶⁴.

« La conscience que les codes ne coïncident pas entraîne des comportements conversationnels particuliers, dont le sens est

662. Albert, Py, op. cit., «Vers un modèle exolingue ...», p. 84,

«La conversation exolingue a ceci de particulier que plusieurs discours s'y articulent, et qu'ils manifestent des degrés variables de simplicité (ou complexité)(.). La simplicité du discours alloglotte (se fonde) sur l'existence de déplacements continuels le long d'un axe simple/complexé dessiné par les interlocuteurs eux-mêmes. Cet axe regroupe en partie celui des ajustements réciproques (...). La facilitation utilise souvent des procédés qui ne relèvent pas de la simplification : la reformulation par exemple (...).»

663. U. Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue, op. cit., p. 52.

664. Albert, Py, op.cit., «Vers un modèle exolingue ...», p. 79.

simultanément de pallier les dysfonctionnements attachés à cette divergence codique et de travailler à rapprocher les codes respectifs l'un de l'autre »⁶⁶⁵.

Nous reviendrons ultérieurement sur d'autres aspects impliqués par la notion d'IL dans la communication exolingue (notamment sur la question du néocodage puis sur la notion de « communication négociation »⁶⁶⁶).

Remarquons pour l'instant que l'interlangue, en tant que « *système langagier autonome* »⁶⁶⁷, permet de représenter le contact des langues non plus en termes de dépendance vis-à-vis des systèmes (cible et d'origine) mais en termes « *d'activité discursive originale* »⁶⁶⁸.

Ceci ne signifie en aucun cas que le locuteur soit délesté des liens qui le relie à ces systèmes mais qu'il les intègre à une compétence nouvelle et ce, afin de répondre le mieux possible à ses besoins de communication propres.

La question qui est alors posée est « *celle du fonctionnement de cette IL et non pas celle des relations qu'elle entretient avec la langue-cible et la langue seconde* »⁶⁶⁸.

Autrement dit, la question est bien celle de l'usage que fait le sujet de ses connaissances intermédiaires et non plus seulement du rapport entre ces connaissances en évolution et des strates antérieures.

665. Ibid., p. 80., c'est nous qui soulignons.

666. M. Abdallah-Preteuille, citée par C. Camilleri, «La communication dans la perspective interculturelle», op.cit., p. 374.

667. U. Frauenfelder, C. Noyau, C. Perdue, op. cit., p. 58.

668. G. Lüdi, B. Py, *Etre bilingue*, op. cit., p. 119.

2.3.1.2. La communication interculturelle : un apprentissage de l'acculturation ?

a) La question de l'identité

La notion d'IL, en tant qu'elle a permis de prendre en compte la mise en œuvre coopérée du langage dans des situations de communication exolingues, articule fermement le questionnement sur les apprentissages langagiers aux questions portant sur l'identité culturelle en tant que procès d'acculturation.

Nous avons vu que l'inter-compréhension visée par l'apprenant dépend très largement de l'adhésion du destinataire à son projet communicatif, adhésion qui requiert « *une bonne volonté d'autant plus marquée que les énoncés du destinataire comportent moins d'indices univoques* »⁶⁶⁹.

Du coup, on en vient à s'interroger sur les incidences que cette relation impliquante peut exercer sur la formation de l'identité.

Notion empruntée à la psychologie et à l'ethnologie, l'identité renvoie à deux processus complémentaires :

« *le processus par lequel l'individu s'adapte à son environnement socio-culturel ; (...) celui par lequel l'individu se crée une image de soi-même et essaie de la réaliser* »⁶⁶⁹.

Ces deux processus sont complémentaires dans la mesure où, pour se façonner une image de soi, « *l'individu choisit nécessairement un modèle dans son environnement qu'il intériorise et auquel il s'oppose* »⁶⁷⁰.

669. Ibid., p.46, note 2.

670. M. Bassand, «L'identité régionale : contribution à l'étude des aspects culturels du développement régional», Actes du colloque de Neuchâtel, 6-7 oct. 1980, Saint Saphorin (Suisse), Ed. Georgi, p.4, Ibid.

Plus exactement, « *l'identité collective d'un groupe est une image de soi-même qui, du même coup, le situe par rapport aux autres et aux divers aspects de la vie sociale. L'intériorisation de cette image de soi n'est pas le résultat d'une décision consciente mais s'explique par l'histoire de l'insertion sociale réappropriée au plan d'un investissement affectif. Cette image de soi n'a de sens que si elle permet à chacun de se situer par rapport à une communication sociale - ce qui suppose une lecture d'autrui, des attentes à son propos, bref, un modèle de société auquel on s'identifie ou duquel on se dissocie* »⁶⁷¹.

Il nous semble donc que concevoir l'apprenant, *en tant qu'usager de son IL dans la communication exolingue* doit permettre d'envisager un double travail de la part de celui-ci : vis-à-vis de ses modes d'appartenance et d'identification « endoculturels » et vis-à-vis de ses modalités d'existence « exoculturelles ».

C'est pour donner une dénomination « institutionnelle » à ce travail, susceptible d'influencer une « *schématisation* » préconstruite *de la réalité*⁶⁷², que nous avons forgé la notion de SCI : cette notion ne vise finalement à rien de plus qu'à signaler l'existence psycho-sociale d'opérations que l'on a parfois tendance à dévaloriser à travers notamment certaines utilisations de la notion d'acculturation⁶⁷³.

Notons simplement que l'hypothèse d'une compétence (langagière et culturelle) intermédiaire de l'apprenant se dissocie d'une pensée quelque peu déterministe qui postule que la relation entre la langue maternelle et la formation de la pensée serait si profonde et si unilatérale que le bilinguisme apparaîtrait comme une sorte de maladie.

671. J. Rémy et alii, *Produire ou reproduire ?*, T.1, éditions vie ouvrière, Bruxelles, 1978, p. 20, Ibid.

672. G. Lüdi, B. Py, *Etre bilingue*, op. cit., p.49.

673. M. Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, op.cit., p. 57, rappelle que « très souvent la notion « a-culturation » (écrit par confusion acculturation et compris dans un sens d'un préfixe privatif) est pris dans un sens péjoratif et négatif pour exprimer l'idée qu'un individu est privé de culture (...). »

« C'est sur ce fond-là qu'il faut entendre la crainte de ceux qui parlent du "danger d'apatridie linguistique et spirituelle", de la division de la conscience, de la schizophrénie que l'on croit observer parfois dans les sociétés où se côtoient plusieurs langues »⁶⁷⁴.

Nous nous plaçons quant à nous dans la perspective où les processus d'appropriation de « phonèmes » et de « culturèmes » sont nécessaires à l'acquisition d'une compétence de communication.

Cette dernière prend elle-même place à l'intérieur d'une « *compétence d'interaction élargie et dans une schématisation de la réalité dont tous les éléments sont interdépendants* »⁶⁷⁵.

b) Trois hypothèses sur l'élargissement et la restructuration des schémas de représentation

Cette compétence d'interaction élargie est nommée « biculturelle » lorsque l'on s'attache à l'observation du bilingue confronté à des stratégies d'acquisition dans un contexte défini ; nous proposons d'élargir cette notion et de parler de *compétence interculturelle* pour profiler le caractère « ouvert » et potentiellement infini des apprentissages sociaux, linguistiques et culturels au cours de la vie scolaire et de la vie sociale.

Comment éclairer la question d'un *élargissement* de la compétence d'interaction entre la personne et le monde dans lequel elle construit son identité sociale lorsque cet élargissement implique la mobilisation d'un système langagier et culturel *intermédiaire* ?

On peut tout d'abord rappeler que ce qui peut constituer un obstacle à l'insertion du migrant dans la société d'accueil est de l'ordre de la distance culturelle entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. On pourrait dire dans une première approximation que « *le migrant doit*

674. M. Wandruska, «Mehrsprachigkeit», *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, Düsseldorf, 1975, p. 343, cité et traduit par Lüdi et Py, op. cit., p. 51.

675. Lüdi, Py, op. cit., p. 49.

mettre en relation deux mondes, deux cultures, articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil »⁶⁷⁶.

Sa compétence d'interaction biculturelle relèvera alors de sa « *capacité d'invention verbale ou non verbale en plusieurs langues dans leurs contextes socioculturels respectifs* »⁶⁷⁶.

Or cette compétence est acquise de façon d'autant plus harmonieuse que le migrant

- se fixe des objectifs d'acquisition de la langue d'accueil lui permettant d'établir des contacts qui dépassent le simple souci de la survie matérielle et sociale (écouter la radio, la télévision, discuter, lire les journaux, etc.)

- qu'il utilise ses créations idiolectales pour remplir « une fonction métacommunicative et emblématique fondamentale » : son accent, ses erreurs signalent alors à ses interlocuteurs qu'il appartient à un groupe culturel différent et cette annonce lui permet « *de transformer en obstacles visibles des difficultés communicatives qui, sans cela, seraient des pièges sournois* »⁶⁷⁷.

Ce comportement ne peut s'acquérir qu'avec la participation des interlocuteurs de la société d'accueil.

On sait que le modèle social qui tente de correspondre à ce travail de constitution d'une « *compétence bilingue et biculturelle harmonieuse* »⁶⁷⁶ a trouvé des tentatives de traduction institutionnelle dans les politiques dites « d'intégration » - par opposition à des politiques d'« exclusion » et d'« assimilation »⁶⁷⁸.

Intégrer, ce serait donc chercher « *à faire une place à l'enfant migrant*

676. Ibid., p. 59.

677. Ibid., p.60.

678. Nous ne prétendons pas ici faire le point sur la question...

On réfléchira avec intérêt aux observations formulées par A. Jazuli, «Exclusion, intégration», Images des immigrations, Actes des Rencontres audiovisuelles, INRP- CNDP-FAS, 20-24 nov. 1989, n° hors série de Migrants-formation , oct. 90, et selon lequel « la société française a un devoir d'intégration et l'école française un devoir d'assimilation (...)», p. 86.

au sein de la société d'accueil tout en ménageant ses liens avec la société d'origine »⁶⁷⁹. Et, ajouterions-nous, construire cette place par une éducation des enfants d'« ici » à l'accueil et à la prise en compte des altérités au quotidien.

Des deux côtés, un *travail d'acculturation* est donc nécessaire et l'on peut situer le lieu de ce travail à l'école : l'apprentissage *des* langues et *des* cultures serait alors l'un des cadres de ce travail.

Si l'on considère que le rapport entre langue et pensée n'est pas de l'ordre d'un déterminisme univoque mais est le fruit « *d'un emboîtement complexe de la langue et de la réalité à travers plusieurs relais* » en une sorte de « causalité circulaire »⁶⁸⁰, alors on peut comprendre que la confrontation à des schémas culturels provenant de systèmes différents entraîne à la fois des chocs et des *restructurations*.

Celles-ci doivent être appréhendées comme résultant d'une *activité* de l'individu qui « *doit se situer dans le cadre donné, choisir une solution, ou mieux encore, en inventer une* »⁶⁸¹.

« *Activité* » renvoie donc non pas à un donné statique mais à la part de création individuelle et collective qui intervient dans chaque situation.

1re hypothèse : la « *fonction interprétative* »

Elle consiste à opérer une restructuration originale (d'une forme, d'une règle, d'un comportement), sur le plan linguistique ou interactionnel.

Nous disions plus haut, dans une première approximation, que le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures « *articulées*

679. Lüdi, Py, op. cit., p. 62., nous approfondirons ces analyses sous l'angle des processus d'acculturation dans les dynamiques de socialisation, cf. infra, 2.3.2.1.

680. Ibid., ps. 55-56 : « *causalité circulaire* » vue comme une « *construction simultanée d'une compétence linguistique et d'un modèle de la réalité dans une succession de mouvements dialectiques, une sorte d'entrelacements de dépendances mutuelles* ».

681. Ibid., p. 63.

autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » ; il convient maintenant d'ajouter que « les deux modèles de réalité du migrant bilingue ne sont pas autonomes »⁶⁸².

Par conséquent, « *chaque secteur de chacun d'eux peut entraîner une restructuration du secteur correspondant de l'autre* ».

Il en résultera la formation progressive d'un nouveau schéma de perception qui ne ressemblera ni à celui que l'on possédait dans la culture d'origine, ni à celui du locuteur étranger.

2e hypothèse : la variation

Un deuxième élément concourt à insuffler le dynamisme de l'activité aux processus d'acculturation que recouvrent les notions d'IL et de SCI. C'est le postulat selon lequel « *toute compétence linguistique est polylectale* ».

De ce point de vue, le bilinguisme peut être considéré comme un cas particulier d'unilinguisme. On admet alors que la polylectalité étant une propriété interne des systèmes linguistiques, ceux-ci présentent du « jeu », c'est-à-dire que plusieurs variantes ou lectes sont également possibles.

« *Le fait que ces différents lectes se voient ensuite attribuer des valeurs sociales ou communicatives distinctes relève d'une problématique différente* »⁶⁸³.

L'élément à retenir est la notion de *variation* en tant que « *trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques* ».

Or, que font les protagonistes engagés dans une interaction ? Ils se signalent leur appartenance régionale, sociale et/ou ethnique grâce à un

682. Ibid., p. 66.

683. Ibid., p. 68, A. Berrendonner, « La variation polylectale en syntaxe. hypothèses théoriques générales », *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983, p. 20, propose d'appeler grammaire polylectale, « *une grammaire qui considère que la variation est un trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques, et qui prend pour objet toutes les variantes que peut comprendre une langue* ».

certain nombre d'attitudes. Parmi l'ensemble des moyens dont chacun dispose au cours de la relation interlocutoire pour signaler les modalités de son appartenance sociale et culturelle, l'un des moyens privilégié sera l'utilisation d'une « variété » de langue.

« Dès que nous prenons la parole, nous occupons ou revendiquons une place dans la stratification sociale. Pour ce faire, ce sont justement les zones de variation inhérentes à tout système linguistique qui sont mises à profit et ceci sur tout les plans (prononciation, vocabulaire, syntaxe, intonation., etc.) »⁶⁸⁴.

Toute situation de communication constitue donc un véritable petit dispositif d'apprentissage de ces modalités de variation... sur fond d'appartenances sociales.

Comme nous le notions déjà, dans la communication exolingue plus qu'ailleurs, *« bricolage interactif et improvisation conjoncturelles jouent (...) un rôle capital dans la communication »⁶⁸⁵.*

3e hypothèse : *néocodage et créativité*

Pour compléter ces perspectives sur la variation (permise, admise, requise) au cours de la relation interlocutoire, signalons qu'en l'absence de toute norme explicite, l'acquisition d'une compétence bilingue en milieu social, passe par une part importante d'invention au moment même de la co-énonciation. Et ce, parce que la compétence bilingue, à l'image de l'identité biculturelle du migrant, n'est pas un héritage mais *« une solution apportée à des problèmes urgents de communication »⁶⁸⁶.*

En cela, le locuteur met en œuvre une compétence, qu'en 1976, H. Besse et R. Galisson analysaient en ces termes :

684. Lüdi, Py, op. cit., p. 98.

685. J.L. Albert, B. Py, «Vers un modèle...», op. cit., p. 82.

686. Lüdi, Py, op. cit., p. 122.

« Composée d'éléments en nombre infini, la langue peut engendrer des combinaisons et donc aboutir à la constitution d'énoncés nouveaux en discours (...). On ne peut pas réduire l'usage du langage à des habitudes (...). Chaque jour, nous entendons et comprenons sans difficulté nombre de phrases nouvelles : c'est cette faculté, essentielle pour comprendre en quoi consiste la compétence (de communication), qu'on appelle créativité »⁶⁸⁷.

On dira de cette compétence qu'elle consiste, dans la communication exolingue, à mettre en avant le néocodage par rapport au *pré-codage* :

« Si l'on admet que, dans toute communauté langagière assise sur une tradition vieille de plusieurs générations, le précodage (ce qui est codé avant la communication) l'emporte sur le néocodage (ce qui est codé dans et par cet acte), donnant ainsi à la compétence du locuteur (donc en définitive au système) une assez grande stabilité, on admettra en revanche que les communautés récentes, au statut socio-culturel encore mal défini, connaissent un renversement tel que le précodage est relativement moins important que le néocodage »⁶⁸⁸.

L'apprenant se trouve donc dans une situation où il lui faut miser sur la relation interlocutoire afin de s'assurer des modalités de coopération néocodiques avec son interlocuteur. Ainsi, toute relation interlocutoire contient une part de *créativité*, tout particulièrement lexicale, c'est-à-dire, de façon très générale :

« Toutes les possibilités d'extension du lexique (nouvelles formes *ex nihilo*, dérivations, mots composés, mots étrangers, mots valises, etc.) ainsi que les modifications du sens d'éléments lexicaux existants

687. H. Besse, R. Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*, Paris, Hachette, F, 1976, p. 136.

688. Lüdi, Py, op. cit., p. 123.

(*mutation sémantique*) »⁶⁸⁹.

La diversification des contacts sociaux et les voyages augmentent les probabilités que les connaissances lexicales du locuteur ne suffisent pas à faire face à toutes les situations de communication. Du coup, la créativité lexicale « *représente l'instrument permettant aux interlocuteurs d'introduire de nouveaux moyens pour remplir de nouveaux besoins communicatifs* »⁶⁸⁹.

c) L'homme isolé

L'hypothèse selon laquelle les processus de communication interculturelle-exolingue seraient liées à des modes d'acculturation est sous-tendue par une certaine analyse de la *personnalité psychosociale* de l'individu contemporain, analyse que G. Mendel⁶⁹⁰ propose de mener à travers le repérage d'un triple jeu d'influence.

Cette partie de la personnalité, qui se met en forme dans l'enfance selon les schémas historiques et culturels du lieu et du moment, est agencée à une deuxième « partie » de la personnalité que l'on pourrait nommer « *personnalité à appartenances* ».

Le pluriel renvoie ici aux groupes régionaux (« être » Corse, Basque, etc.) aussi bien que sociaux (profession, catégorie sociale) à l'âge, au sexe, etc. Plurielles, parfois brèves, parfois contradictoires, les manières que nous avons de nous rattacher à la réalité ne sont pas univoques, ne sont pas « *uni-appartenanciables* ».

Ces diverses modalités se rattachent alors à une troisième partie de la personnalité que l'on pourrait signaler comme une « *personnalité sans appartenance* ». Par cette formulation, G. Mendel souhaite désigner la

689. Ibid., p. 151.

Albert et Py, « Vers un modèle... », op. cit., remarquent p. 87,

« *l'importance décisive du composant lexical en conversation exolingue. Aux yeux des interlocuteurs, le mot connu semble constituer à lui seul un moyen d'accès privilégié à la signification* » ce qui entraîne un « *recours massif à un type de reformulations paraphrastiques centrées sur le lexique* ».

690. G. Mendel, *54 Millions d'individus sans appartenance*, Robert Laffont, Paris, 1983.

partie du sujet qui est débranchée aussi bien de l'autorité (la personnalité psychofamiliale) que des appartenances sociales. Le repli individualiste sur le domaine privé serait la plus visible des formes contemporaines de ce détachement. Mais ce troisième secteur de la personnalité se définirait d'abord comme une partie libérée, mais pas encore libre, de la personnalité qui aurait capacité potentielle à se développer, socialement et sous des formes originales, à partir du « mouvement d'appropriation de l'acte » (ou acte-pouvoir). Encore faut-il que les formes organisationnelles dans la société n'interdisent pas l'expression et le développement de ce mouvement d'appropriation de l'acte.

Autrement dit, le problème serait de proposer des modalités de passage de la personnalité psychosociale du premier type aux deuxièmes et aux troisièmes composantes, par le développement du mouvement d'appropriation de l'acte *dans le domaine social*.

Faute d'inventer ces modalités, on risque de voir se multiplier la régression vers des délires sociaux de type familiariste, recours extrêmes de l'« *homme isolé* », alors inéluctablement voué à l'idéologie sociale psychofamiliariste.

Afin de conclure sur les divers points (langagiers, machiniques, interactionnels) concernés par des modalités d'existence sociale en communication interculturelle, il convient de replacer la *dynamique relationnelle d'acculturation* que nous avons entrevue parmi les « *enjeux pratiques de l'interculturel* »⁶⁹¹ les plus fondamentaux.

691. Nous nous appuyons pour cela sur les travaux dirigés par C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'harmattan, coll. Espaces interculturels, 1989.

2.3.2. L'interculturel : une dynamique relationnelle d'acculturation

2.3.2.1. La socialisation comme dynamique d'acculturation

La pertinence d'une approche interculturelle de la didactique des langues et des cultures est tout d'abord liée au fait que l'on ne peut séparer la question de l'Autre, telle qu'elle est posée par l'enseignement de langue seconde, dans l'espace lointain et le temps différé de la « rencontre », et la question de l'Autre proche et présent dans le temps de la socialisation et de l'endoculturation de l'apprenant.

Prenons en compte deux phénomènes :

D'une part, « *le social se charge de la dimension multiculturelle par la présence de populations venues de tous les continents* ».

D'autre part, notre « *champ humain planétaire* » est de plus en plus caractérisé par « *la facilité et l'intensification stupéfiantes des moyens de communication* »⁶⁹².

Dans ce contexte, l'une des questions spécifiques que permet de poser la communication interculturelle à la société multiculturelle provient de l'observation selon laquelle, lorsqu'un « *groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait* »⁶⁹³.

Comme l'explique M. Augé,

« *La question de l'identité individuelle est intimement liée aux rites accompagnant la naissance (...) mais tout autant (à des) rites plus conjoncturels (...). Que de ces recours singuliers l'observateur extérieur*

692. «Avant-propos» des Directeurs, op. cit., p.13.

693. C. Camilleri cité par lui-même, « La communication dans la perspective interculturelle », op. cit., p. 364, C. Camilleri, «L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LIX, Paris, p. 239.

induit la cohérence virtuelle d'un système global, c'est une chose.

Mais nous procédons souvent à l'inverse, substantifiant la culture comme totalité pour en déduire la réalité des individus qui s'y réfèrent. Nous risquons d'atténuer du même coup le caractère ouvert et problématique de la culture, lequel dépend pour une large part de la tension existant entre les demandes singulières et les schémas culturels »⁶⁹⁴.

L'image que l'on se fait de l'Autre, ou de l'autre groupe peut donc schématiquement résulter de deux types de processus :

- elle permet d'établir un rapport de *juxtaposition* multiculturelle (et non de « connexions » interculturelles entre les personnes et les groupes) ;
- elle assimile l'Autre et n'admet pas qu'il puisse agir selon une « *formule culturelle* »⁶⁹⁵ plus ou moins singulière et plus ou moins variable.

a) La « différence » : une question de « distance »

Deux tendances extrêmes peuvent caractériser une prise en compte défectueuse de la différence.

- La perception de son propre groupe d'appartenance comme une unité fusionnelle qui évacue son contraire.
- La perception de « eux » comme « exogroupe », non seulement hétérogène (à soi) mais unitaire et contraire.

L'opposition binaire endogroupe/exogroupe permet d'opposer un « *nous* » imaginaire à l'hétérogénéité radicale du « *eux* ».

Une telle représentation ne peut être déconstruite que si l'individu

694. M. Augé, « L'Autre proche, la culture réexaminée », *L'Autre et le semblable*, Presses du CNRS, Paris, 1989, p. 28, c'est nous qui soulignons.

695. Nous reviendrons sur ce terme, cf. infra, note 299.

prend conscience qu'il est « *au centre d'une structure d'affiliations denses et variables* » et que, par conséquent, ce sont les différences qui caractérisent la vie *dans* et *entre* ces sous-groupes, différences, « *entre ces sous-groupes, entre les "nous" qui les habitent, qui courent à l'intérieur du groupe et du sujet lui-même* »⁶⁹⁶.

Là est le véritable apprentissage de la dimension sociale où « la différence n'est pas « *hors de l'un (...) mais en lui* », y définissant une « *unité dialectique* » qui intègre son contraire.

La socialisation consiste donc à comprendre que la société dans laquelle on accueille où dans laquelle on est accueilli n'est pas « *un tout sans fissure* » qui n'admettrait la distance « *qu'entre elle et ce qui lui est extérieur* »⁶⁹⁶.

Au contraire, la distance est « *une dimension ordinaire qui court au sein des sociétés autant qu'entre elles* »⁶⁹⁷.

De la même manière, il est dangereux de percevoir l'étranger comme la « *copie conforme* » de sa « *culture* », copie présumée « *devoir se conduire comme "l'Homme culturel"* »:

« *Chaque culture doit être envisagée comme un « horizon » (...) autour duquel les sujets concrets effectuent des variations qui s'en rapprochent ou s'en éloignent plus ou moins* »⁶⁹⁸.

Nous avons vu que le motif de la « variation » caractérise toute approche de l'homme contemporain intéressée par les « usages » à travers lesquels celui-ci tente de s'approprier les « lieux » et les « interactions » afin de les mettre à l'échelle de ses propres modes d'appartenances sociales.

Il en est de même en termes d'appartenances plus spécifiquement « *culturelles* » dans la mesure où,

696. C. Camilleri, op. cit., p. 370.

697. Ibid., p. 371.

698. Ibid., p. 373, c'est nous qui soulignons.

« sous l'impact de la modernité, la segmentation des anciennes structures de cohérence permet (...) aux individus de devenir sensibles aux modèles étrangers, lesquels renforcent la différenciation endogène et ainsi de suite »⁶⁹⁹.

L'individu qui établit une distance à l'égard de ses modèles de socialisation est donc le sujet qui agit sur ses propres conditionnements culturels.

Il devient cet interlocuteur face auquel :

« il devient fonctionnel (...) de connaître sa façon individuelle de voir les choses et (...), sa « formule culturelle » plutôt que celle des groupes dont il relève »⁶⁹⁹.

L'interlocution est ainsi l'un des lieux du travail interculturel.

b) Priorité au « néocodage » :

Nous ne ferons donc ici que relier les aspects vus précédemment (autour d'une lecture des problématiques forgées par l'exolinguisme⁷⁰⁰) à une problématisation interculturelle de la *relation* interculturelle.

Le travail de néocodage, en cours dans la relation interlocutoire entre « porteurs de culture », reçoit une attention particulière lorsque l'on se soucie de *communication exolingue* et de *relation* interculturelle. Nous avons rappelé, plus haut, les grands axes d'une problématique exolingue, à travers notamment la question du « parler bilingue ». Il s'agit dès lors, d'agencer cette problématique à la *préoccupation relationnelle* telle qu'elle se développe dans le domaine interculturel. Cet agencement permettrait d'enrichir la problématisation des possibilités co-énonciatives (action langagière) et dialogiques (co-production langagière) dans le cadre de l'apprentissage.

699. Ibid., p. 374, c'est nous qui soulignons.

700. cf. 2.3.1. Conversation exolingue et usages conversationnels.

Pour revenir à la question du néocodage dans une problématisation interculturelle, on retiendra que là aussi,

« L'information neuve qui apparaît dans l'échange avec (le locuteur exolingue) prend du poids aux dépens de la pré- information normalisée qui nous vient de son environnement de référence : d'où l'importance de la dynamique relationnelle singulière qu'on engage avec lui »⁷⁰¹.

Cette dynamique relationnelle se développera d'autant plus que les interlocuteurs seront enclins à passer d'une « *communication-alignement* » à une « *communication-négociation* » (pour reprendre les catégories forgées par M. Abdallah-Preteuille). C'est-à-dire à mesure que l'on

« évolue d'une communication où les partenaires s'occupent de vérifier leur conformité commune aux normes collectives qui régissent l'échange (...) à une autre où ils doivent se préoccuper de mettre au point celles, particulières, à partir desquelles ils s'entendront »⁷⁰².

Ces deux catégories désignent des pôles ou « *états-limites* » qui ne se réalisent donc jamais parfaitement. Elles permettent d'entrevoir ce qu'une dynamique relationnelle peut instaurer à l'intérieur des structures sociales et des circonstances particulières qui entourent l'échange.

« C'est par l'articulation de la catégorisation, dont nous avons besoin pour nos hypothèses d'identification des gens et des choses tant que nous ne les avons pas pratiqués, et de la différenciation qui la corrige que nous progressons vers le singulier »⁷⁰³.

Et c'est bien cette pratique des gens et des choses qui peut faire l'objet d'une éducation à la communication interculturelle.

701. C. Camilleri, op. cit., p. 374.

702. Ibid., ps. 374-375.

703. Ibid., p. 376.

2.3.2.2. Disponibilité et engagement du locuteur - « porteur de culture »

Parmi l'ensemble des attitudes envisagées dans la perspective d'une meilleure approche de la différence culturelle, toutes ressemblent à s'y méprendre aux attitudes pointées par une philosophie du langage axée sur la communicabilité dans la relation dialogique... A croire que parler de « *communication interculturelle* » est une façon tautologique d'insister sur des questions que les « approches communicatives » ont partiellement occultées, d'une part en dirigeant l'effort de communication sur la *situation* et non sur la relation à construire avec l'interlocuteur et d'autre part, en faisant de la compétence culturelle soit une annexe de savoir-faire sur la culture *étrangère*, soit un objectif *différé et lointain par rapport aux terrains* de la socialisation.

a) L'ici-maintenant des usages culturels

Il convient donc de prendre deux points en considération.

« Les réactions qui font obstacle à la communication sont largement indépendantes des différences objectives entre systèmes culturels des partenaires »⁷⁰⁴.

B. Lorreyte a notamment démontré « *comment la proximité des cultures (...) n'empêche en rien les exclusions entre leurs représentants* »⁷⁰⁵. C'est pourquoi la distance entre les codes, sans être considérée uniquement comme relevant de l'imaginaire, est aussi à considérer :

« *comme un paramètre que les gens manipulent, en les signifiant diversement en fonction d'autre chose que des sentiments que leur*

704. Ibid., p. 385.

705. B. Lorreyte, « Français et immigrés : des miroirs ambigus », *ibid.*, ps. 247-273, rappelé par C. Camilleri, p. 386.

inspire leur contenu »⁷⁰⁶.

- Ces « manipulations » auxquelles chacun procède vis-à-vis des codes culturels dépendent de la distance que le sujet peut prendre par rapport à sa « culture d'origine ». Elles sont liées à la manière et à la mesure dont « *s'affirme son individuation* ».

Le *sujet* de l'éducation (et notamment de l'apprentissage de langue/culture) doit donc être considéré comme un *usager* (qui manipule, se distancie, fait varier) *de la* culture et ce, à plusieurs titres.

1) Au titre de ses relations avec sa culture d'origine et ce, en fonction des problématiques vues précédemment :

- conceptions du « nous » et des modalités d'appartenances au(x) groupe(s) d'«origine» ,

- représentation de soi en tant que sujet de diverses filiations (ou au contraire héritier d'un seul déterminisme), en tant que participant à différentes sphères de la communication sociale, etc.

2) Au titre de ses relations avec d'autres *sujets* « *porteurs de culture* ». On pourrait dire de ces relations qu'elles se construisent sur un axe où les paramètres endolingue/exolingue ; endogroupe /exogroupe sont éminemment *variables*.

b) Pour une définition opératoire de la pratique interculturelle

Une éducation peut-elle faire jouer cette variabilité ? Peut-on aider à ce qu'une dynamique d'acculturation s'intègre mieux au phénomènes de socialisation ?

Les réponses éducatives se situent premièrement au niveau des *attitudes* (et pas seulement des savoirs culturels) et deuxièmement au niveau de la *relation de communication* (et pas seulement d'une appropriation

706. C. Camilleri, op. cit., p. 386.

anthropologique des savoir-faire culturels).

*« Pour ne pas viser l’imaginaire, l’analyse du culturel en situation est à conduire dans le cadre d’une structure d’attitudes dont la science excède la simple information sur les cultures »*⁷⁰⁷

C’est donc à travers une *« communication adéquate entre partenaires culturels que se réalisera (ou pas) l’interculturel. »* Cela nécessite l’acquisition d’un certain nombre d’attitudes qui dessinent la dimension d’une pratique de l’interculturel (ce que l’on appelle parfois un « savoir-être »), pratique opératoire, qui consiste à découvrir et à inventer *« au fil des situations, les “savoir-faire” adéquats »*⁷⁰⁸.

Au centre de ce système d’attitudes complexes il convient d’insister sur l’acquisition d’une *pratique de décentration*, premier palier à atteindre et définie comme,

« la prise de conscience et la “déconstruction” des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l’autre dans sa différence ».

Ce travail de déconstruction est, nous l’avons vu, indissociable d’un « travail sur soi »⁷⁰⁹. dont C. Camilleri souligne la dimension psychologique. En effet, dans le cas où une mauvaise approche de la différence est liée à une déficience d’informations ou de raisonnement, il est important,

*« de repérer derrière ces lacunes de l’ordre du savoir la responsabilité d’attitudes qui renvoient, dans la personnalité, à un au-delà du “cognitif”, à forte connotation égocentrique : repliement sur soi, indifférence à l’autre, tendance spontanée et naïve à se prendre pour la référence centrale, position au moins inconsciente de domination »*⁷¹⁰.

707. Ibid., p. 387.

708. Ibid., p. 392.

709. cf. supra, 2.2.2.2. Le temps de l’apprentissage et l’implication sur le terrain.

710. C. Camilleri, op. cit., p. 397.

Le travail de décentration ne consiste donc pas seulement à combler des lacunes ou à réparer une ignorance mais à prendre conscience d'attitudes profondes.

A ce titre, la dimension psychologique est inséparable d'une dimension (et donc d'une éducation) éthique :

« dans le “connais-toi toi-même” la connaissance implique une opération relevant de l'éthique »⁷¹⁰.

Vu l'ampleur du travail, il n'est pas inutile de distinguer des *niveaux de réalisation de l'interculturel*⁷¹¹.

Si un travail de décentration constitue un premier palier de sensibilisation, il appelle immédiatement deux nouveaux éléments :

- l'intériorisation du relativisme

« qui, en un domaine où ne s'impose aucune évidence rationnelle universelle, assure la légitimité de toutes les cultures et interdit de les hiérarchiser »⁷¹²

- la perception du changement comme résultante possible du contact interculturel car :

« il devient net (...), que pour effectuer cette mise en rapport entre systèmes qui s'opposent, on ne peut pas demeurer en eux sans effectuer un quelconque changement »⁷¹².

Là se situe le « risque » de la construction interculturelle ,

« mais c'est un état de choses auquel il faut s'habituer, du seul fait que l'engagement interculturel oblige à sortir de soi et des siens : c'est une opération à risque pour tout le monde, comme l'est la mise en contact des modèles différents »⁷¹³.

711. Ibid., p. 393.

712. Ibid., p. 394.

713. Ibid., p. 396.

Il serait vain d'évacuer ce risque ou de ne pas le traiter comme tel sur le terrain scolaire lui-même car il constitue l'élément moteur (qui peut bloquer et dynamiser) la situation de contact.

La question n'est donc pas d'accepter ou de refuser l'acculturation. Il s'agit, premièrement, de la considérer comme une nouvelle donne incontournable de la socialisation.

Il serait bon, deuxièmement, de voir dans cette dynamique, l'outil privilégié de nouveaux modes de socialisation. Deux aspects peuvent donc être retenus pour éduquer à une pratique interculturelle.

Le premier aspect résulte de la prise en compte du double écueil :

- d'un repli sur soi, corollaire d'une conduite d'exclusion de la différence⁷¹⁴.

- d'une sacralisation de la différence pouvant donner naissance à un désir de remodelage de l'identité première.

D'où la nécessité de satisfaire à ces deux exigences opposées : d'une part, légitimer les cultures dans le sens où chacun a la possibilité d'y demeurer comme il le souhaite, mais en même temps ouvrir des possibilités pour qu'une « *mobilité du positionnement culturel* »⁷¹⁵ soit envisageable pour tous.

Et c'est bien là que la dimension interculturelle rejoint les problématiques de la socialisation.

Partant de cette « jonction », on pourrait dire des autres *attitudes* interculturelles qu'elles relèvent de ce principe paradoxal entre *positionnement* socioculturel (de soi/de l'Autre) et *mouvement* interculturel (entre soi et l'Autre). Il faut à la fois :

- « *recueillir toutes informations sur les systèmes culturels* » et

714. Ibid., on se reportera notamment aux développements des ps. 376-385 : p. 377 « le cas de la différence-exclusion » et p.378, « les fonctions de la conduite d'exclusion ».

715. Ibid., p. 396.

- être « *prêt à les dépasser* »

- *pour saisir les dynamismes susceptibles d'être engendrés par leurs interactions dans des situations particulières et variées* ».

Donc, « *bien se persuader dans le même temps que "dépasser" ne signifie pas oublier* »⁷¹⁶.

Bref, une pratique interculturelle opératoire sait qu'il faut :

« *catégoriser mais pour dépasser la catégorisation, partir du général pour parvenir au singulier, le singulier étant lui-même, (...) une certaine manipulation du général* ».

Enfin, il convient de se tenir disponible :

- dans la dimension sociale : pour *repérer* la variété des situations qui oscillent entre deux pôles extrêmes : le pôle statique et réifié de la « *culture-produit* », le pôle en mouvement de la « *culture-processus* »⁷¹⁷

- dans la dimension interculturelle, vis-à-vis des partenaires à l'écoute desquels il faut apprendre à *être*, pour « *savoir dans quelle mesure il convient de s'approcher de l'un ou l'autre de ces pôles* »⁷¹⁷.

2.3.2.3. Apprentissages « communicatifs » et/ou apprentissages dialogiques ?

La recherche d'une possibilité d'éducation à la « *relation de communication interculturelle* » ouvre sur deux problématiques :

- celle des compétences à acquérir : attitudes et comportements permettant la rencontre interculturelle, c'est-à-dire permettant à un projet de modification réciproque d'aboutir. Cette problématique repose

716. Ibid., p. 397.

717. Selon les expressions de B. Lorreyte, rappelées par C. Camilleri, *ibid.*

sur une conception de la rencontre comme phénomène d'échange où les sujets se constituent tout autant qu'ils communiquent.

- La deuxième problématique peut être formulée en termes « d'apprentissages de la communication » (en langue d'origine ou en langue seconde) mais elle peut être complémentaiement formulée en termes de production langagière ou plutôt en termes d'apprentissages dialogiques.

La première formulation renvoie à l'ensemble (infini) des compétences et des stratégies de communication que l'on élabore dans les divers contextes d'apprentissage de la communication sociale. Cet ensemble constitue la « cible » ou visée jamais atteinte d'un enseignement de langue étrangère. La compétence du « locuteur natif » de la « langue cible » constitue le référent qui, tour à tour, motive ou décourage l'enseignant et l'apprenant. Par ailleurs, nous avons cru bon de montrer (au chapitre 1) que cette formulation véhiculait un modèle de la communication sociale qui mettait l'accent sur l'*adaptation* de l'interaction à la situation de communication.

C'est pourquoi nous proposons une formulation complémentaire.

La production langagière pourrait être également conçue comme cadre à des apprentissages relationnels à travers la production de « textes » dialogiques.

Notre hypothèse est qu'un dispositif de production langagière socialement motivé peut nous mettre sur la voie de l'acquisition de certaines « attitudes » interculturelles.

Ceci nous conduit à proposer le schéma épistolaire comme cadre dialogique dans lequel pourraient être déclinés certains axes d'une pédagogie de la relation de communication interculturelle.

La pertinence de cette proposition est d'ores et déjà liée à la pertinence d'un « *modèle* » de communication « *dialogique* ».

Celui-ci serait issu de l'articulation entre une théorie et une philosophie du langage. Cette articulation permet de situer la correspondance (et le récit de vie) en tant que textes intermédiaires (gravitant autour des pôles discursifs que sont, dans la typologie de J.P. Bronckart⁷¹⁸, le discours en situation et le récit conversationnel).

Ce repérage permet de dégager les axes d'une production de textes en termes d'ancrage énonciatif, de rapport au référent (impliqués/conjoints ou impliqués/disjoints) et de stratégies de planification discursive (à tendance polygérée mais n'excluant pas, de par les spécificités de ces discours, des formes de « monogestion »).

L'articulation de cette typologie à une philosophie du langage permet, en outre, de dégager les compétences relationnelles mises en œuvre pour la co-production et la « *mise en commun du sens et de la référence* »⁷¹⁹.

Cette articulation permet également de mieux saisir en quoi les paramètres extralinguistiques ou paramètres de l'interaction sociale déterminent - ou interagissent avec- la co-production des discours.

Cette compréhension (effectuée dans une théorie du langage) permet de situer l'acte de production (ou co-énonciation) en tant qu'acte de co-existence sociale : la relation interlocutive n'est plus seulement conçue comme « co-présence des interactants » (dans le lexique interactionniste) mais également comme sphère d'échange permettant aux co-locuteurs de travailler le sens de leurs modalités d'« appartenance » sociale.

Cette articulation entre une théorie et une philosophie du langage paraît productive lorsqu'on la met en regard avec deux autres perspectives : les perspectives de la communication « exolingue » et « exoculturelle » ; les axes d'une éducation à l'altérité culturelle ou éducation interculturelle.

A vrai dire, si ces deux perspectives renvoient à des domaines de

718. J.P. Bronckart, op. cit., *Le Fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985, cf. chapitre I.

719. Selon les termes de F. Jacques, op. cit., *Différence et subjectivité*, Aubier Montaigne, 1982.

recherche distincts, leur agencement est d'autant plus nécessaire qu'elles prennent toutes deux en compte ces « *relationèmes* » dont Catherine Kerbrat-Orechioni résume superbement la fonction au début de son dernier ouvrage sur « *les interactions verbales* »:

« Mais s'ils sont déterminés par les données contextuelles, les événements conversationnels ne cessent en même temps de remodeler ces données : fixé à l'ouverture de l'interaction, le contexte est aussi construit au fur et à mesure que celle-ci progresse ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par la façon dont sont manipulés les signes échangés

- en ce qui concerne en particulier la relation interpersonnelle, laquelle est à la fois conditionnée par le contexte, et constituée par le jeu de certains types d'unités que j'appellerai "relationèmes" »⁷²⁰.

Il est donc temps pour nous d'envisager certains aspects d'un schéma épistolaire comme cadre dialogique dans lequel pourraient être déclinés certains axes d'une pédagogie de la relation de communication interculturelle.

720. C. Kerbrat-Orechioni, *Les interactions verbales*, T.II, Paris, Armand Colin, 1992, p. 37.

Chapitre III : Le choix de la lettre

« Mais j'ai besoin de beaucoup de temps pour raconter sur mon peuple, parce qu'on ne peut pas comprendre comme ça »

Moi, Rigoberta Menchu, 1983.

Introduction au chapitre III

La problématique relationnelle dans une approche de la communication interculturelle repose, dans ses applications pédagogiques, sur la production langagière et ceci, pour une raison non anecdotique : la *production langagière*, dans notre perspective, renvoie *directement* à la production du *sens*.

C'est cette préoccupation fondamentale qui nous conduit à effectuer le « choix de la lettre » à la fois dans le cadre d'une philosophie de l'éducation interculturelle et d'une philosophie du langage.

Une philosophie de l'éducation interculturelle

Nous avons cru bon de montrer à quel point la problématique éducative en didactique des langues et des cultures ne pouvait pas être posée sans prendre en compte un contexte social marqué par différents paramètres.

Tout d'abord, le monde occidental dans lequel nous travaillons est parvenu à un stade où la « communication » s'impose à travers des circuits, des « tubes », des contenants et des machines. On peut alors penser, non sans raison, qu'apprendre à « communiquer » passe par l'appropriation de techniques d'expression comprises comme réponses à la question :

« Comment communiquer ? »

Comme si le remède à l'atomisation du tissu social passait par la multiplication des canaux permettant de « croiser » les informations.

Pourtant, si l'on dépasse ce premier niveau d'un discours dominant, d'autres paroles se font entendre qui déplorent et analysent la « *crise du sens* »⁷²¹ et tentent d'apporter des réponses.

Ces réponses n'ont rien de magique, elles appellent *la définition d'un nouvel humanisme*.

Nous avons vu que la question du sujet posée dans le champ de l'« interaction » sociale débouchait sur la nécessité d'une appropriation

721. A. Bihl, concluant un article intitulé « Crise du sens et tentation autoritaire », *Le monde diplomatique*, mai 1992, p. 17, déclare : « Pour répondre aux formidables défis que nous lance le devenir-monde, il faut (...) fonder un nouvel humanisme (...) »

- en prenant conscience de la dépendance écologique de l'humanité (...);

- en prenant conscience de la diversité du genre humain, il s'agirait d'affirmer le droit à la différence culturelle que remet précisément en cause "l'occidentalisation du monde" (...). Mais, pour (...) l'affirmation d'un pareil droit (...) il faudrait simultanément continuer à défendre l'exigence de solidarité universelle, mettre fin aux rapports inégalitaires entre Nord et Sud»,

Ignacio Ramonet conclue sur le même ton « Un monde à reconstruire », *ibid.*, p. 20 :

« A la société de gaspillage doit naturellement succéder une société du partage (...) Fondements et ferveurs d'un nouvel humanisme. Confusément, le citoyen perçoit que c'est la seule voie permettant de préserver la planète, d'épargner la nature, de consolider la démocratie et de sauver l'homme (...) ».

subjective et d'un « détournement » des circuits de communication, des objets culturels et des savoirs par l'« usager ».

Développer le seul paradigme du « sujet » et de son appropriation de ces différents éléments repose sur un implicite : ce sujet serait motivé par son seul désir... Se profilent le désir de l'« artiste », le bagage culturel de l'« autodidacte » qui les conduisent à élargir leur horizon de connaissances.

Sur le versant de l'éducation, la question du sujet peut être posée en termes d'appropriation de ces savoirs et de ces objets (sans parler des machines et des circuits qui les diffusent), reposant sur une motivation *sociale* liée à l'*expérience de l'Autre comme expérience de socialisation et d'acculturation*. En disant l'« Autre », nous pensons ici principalement à l'expérience relationnelle (plan psychologique et social) et à l'expérience dialogique (plan de la production langagière).

Notre hypothèse par rapport à *la correspondance* est qu'un travail d'*instanciation* de la fonction de destinataire et de la fonction de destinataire peut aider à la construction d'une posture de locuteur-auditeur dans la champ de la communication interculturelle.

Cette instanciation est, dans notre perspective, profondément liée à des productions. Un travail d'instanciation peut s'effectuer autour d'un travail sur la lettre (en tant que schéma de communication spécifique, en tant que pratique sociale, en tant que genre à la fois codifié et réceptif à la variation, etc.) ; autour d'un travail sur des formes de communication dialogiques décentrées à l'oral (entretien en vue de recueillir un « récit de vie ») ainsi que sur une expression de « soi » (collage, récit autobiographique), etc. Ce travail peut trouver son point de convergence et d'aboutissement pédagogique dans la réalisation d'une *lettre vidéo*, la réalisation de celle-ci constituant ici le socle collectif de l'expérience relationnelle. La motivation sociale à communiquer s'alimente alors dans

l'expérience (individuelle et collective) de l'Autre (individuel et collectif). Cette expérience peut, dans une éducation centrée sur l'appropriation du langage, être conduite à travers la relation épistolaire.

Or, le choix éducatif de privilégier la relation épistolaire (par rapport à d'autres expériences discursives) est loin d'être vierge de tout présupposé culturel. Au contraire, ce choix est ancré dans l'histoire, ce choix procède d'une historicité (historicité de tout chercheur-éducateur travaillant avec la lettre ; « mon » historicité).

A partir du moment où l'on convoque la correspondance et des genres proches, non seulement comme « techniques » de production langagière (renvoyant à des schémas de communication centrés sur la co-énonciation) mais comme processus relationnels qui donnent leur pertinence, leur sens et leur fonction à ces « techniques » ; bref, à partir du moment où l'on tente d'associer la production langagière et les apprentissages sociaux, alors il convient d'élucider d'où vient ce texte et comment il s'est constitué.

D'une part, parce que les pratiques sociales et les pratiques culturelles qui en ont déterminé les caractéristiques doivent être *objectivées* : ceci renvoie à un souci de relativisme culturel à deux niveaux.

- Parce qu'écrire des lettres, c'est s'inscrire dans une certaine filiation littéraire. La prise en compte de cette filiation permet d'écrire en connaissance de cause, de s'en approprier certains aspects, de s'en détourner et de fabriquer son propre objet.

- Parce que tout éducateur est un *usager* et que lorsqu'il s'approprie un schéma de communication (que ce soit autour de pratiques théâtrales, de pratiques d'interview, etc.) pour en faire un outil d'enseignement privilégié, il y appose sa marque. Il convient donc aussi de réfléchir

sur cette apposition. Faute de quoi, on risque de confondre les objectifs d'apprentissage (langagier, relationnel, etc.) avec des objectifs de formation des élèves dans le domaine dont relève l'outil.

La nécessité de s'interroger sur ce que véhicule la « lettre » provient deuxièmement du fait que le schéma destinataire/destinataire et les codifications attachées à la correspondance (notamment comme nous le verrons, la constitution de la notion de « *réciprocité* » différente du « *feed back* » du cybernéticien) est un schéma qui véhicule des *valeurs*.

Ces valeurs ont été forgées au cours d'une histoire, leur relecture conduit à leur ajouter aujourd'hui un sens spécifique qui ne reflète en rien un principe « universel » de communication.

Alors que d'autres schémas, plus « interactifs », imposent à travers la diffusion de leurs médias une représentation universalisante de la communication, nous en venons à proposer de soumettre la question du COMMENT communiquer à celle du POURQUOI, avant d'aligner cette dernière à celle du AVEC QUI ?

Une philosophie du langage

Ces questions renvoient à deux dimensions : la *métacommunication* et le *rapport avec l'autre*, dimensions articulées au rapport je/tu/il, c'est-à-dire à la *médiation*.

A travers la question de la « metacommunication » nous souhaitons convoquer les questions : pourquoi je parle ? à qui ? est-ce que je parle à lui ? pour lui ? avec lui ? d'où je parle, etc. Des questions qui ont moins pour fonction d'adapter le message à la situation de communication (adaptation pour laquelle d'autres questions seront posées) mais de définir, au fil de la co-production, la fonction de *son dire avec l'Autre en rapport avec l'évolution de la situation*.

Cette metacommunication serait comme la colonne vertébrale du dialogisme, ce qui tient et qui oriente les co-locuteurs, aussi bien dans le « silence » du dialogisme solitaire que dans le champ de la communication sociale.

Or, cette metacommunication est centrale dans les « écritures du moi ». On pourra, au passage, en repérer les égarements narcissiques, égarements qui peuvent s'installer durablement (y compris dans l'écriture épistolaire) pour peu que l'Autre soit congédié en tant qu'interlocuteur et paré des vertus de l'allocutaire.

La problématique interculturelle rencontre donc fondamentalement la question de la co-production du sens, co-production qui, si elle passe par le dialogisme, ne peut aller sans le questionnement suivant : quel est le sens de ma relation à l'Autre ?

L'une des réponses éducatives s'enracine dans la nécessité qu'il y a à *transmettre les savoirs et les savoir-faire*. C'est ainsi qu'une éducation de soi passerait par une éducation à l'Autre à qui je vais transmettre des savoirs ou plutôt, une éducation à l'Autre qui, en tant que sujet, *m'invite à devenir le médiateur de mes propres savoirs*.

Reconnaître l'existence de l'Autre-Sujet (désirant savoir donc désirant lui-aussi médiatiser ses savoirs...) c'est, dans le même mouvement, *désirer savoir*. La question n'est donc pas de « se servir » de l'autre comme d'un stimulus à l'apprentissage mais de développer *le désir de savoir pour (mieux) échanger avec l'Autre*.

Cela signifie également que l'on part des apprentissages visant à acquérir des comportements de décentration pour apprendre à être curieux de l'Autre, à le questionner, à le *relancer*, c'est-à-dire apprendre à *recevoir activement* quelque chose de lui. Cet *intérêt* et l'acquisition de ces compétences proviennent de la faculté à voir *l'intérêt* d'une *relation* avec l'Autre.

Peut-on œuvrer à faire découvrir *l'intérêt de construire cette relation* ? C'est ce que nous avons tenté de faire en multipliant les erreurs, les hypothèses et les questionnements.

Nous avons fait le pari de construire cet intérêt par l'appropriation d'une éthique relationnelle sédimentée dans des formes de communication épistolaires.

C'est pour objectiver les fondements axiologiques d'une approche relationnelle de la communication interculturelle que nous procéderons maintenant à une lecture de certains des fondements humanistes d'une culture de la personnalité, « sédimentation » culturelle dans laquelle se sont alimentées, souvent sans le savoir, nos pratiques de communication par lettres.

Cette objectivation aura aussi comme objectif d'enrichir les pratiques à venir.

3.1. Éléments d'un repérage des fondements humanistes des écritures de soi

Les « écritures de soi »⁷²², telles qu'elles se sont développées dans le monde occidental, recouvrent un domaine d'expressions variées et complexes (essentiellement les autobiographies, les journaux intimes et les correspondances), qui fait l'objet d'une forte codification culturelle et véhicule un imposant héritage philosophique, éthique et religieux.

Un survol de ce domaine nous permettra d'identifier les éléments constitutifs d'une pensée humaniste qui naît au XVI^e siècle et culminera aux XVIII^e et XIX^e siècles avec l'affirmation de la notion d'individualité.

722. Nous utilisons ce terme en référence à M. Foucault, « L'écriture de soi », *Corps écrits*, n°5, Paris, Puf, 1983.

L'éducation et la recherche de soi se sont notamment exprimées (entre autres domaines artistiques) dans des formes littéraires que nous regrouperons sous le terme d'*écritures de soi*. Elles œuvrent à la connaissance et à la communication de cet espace qui sera durablement désigné comme espace « intérieur ». Plutôt que de décrire l'humain dans l'Autre, elles essaient de découvrir l'humain constitutif du « je » d'un scripteur singulier, le pari étant que sous cette singularité réside quelque chose de l'humaine condition.

Ce projet trouve un premier point d'aboutissement avec les *Essais* qui marquent à la fois un tournant par rapport à la tradition philosophique des auteurs de l'antiquité gréco-latine et à celui de la pensée et de la méthodologie proposée par Saint Augustin.

Avec ses *Essais*, Montaigne ouvre la voie d'une anthropologie moderne dans laquelle la notion de « point de vue » sur soi, sur le monde et sur autrui revendique sa relativité à son sujet et à ses objets. Une étude de certains aspects de cette œuvre nous permettra de repérer, en partie, la portée des enjeux culturels d'un *projet* d'écriture dont la principale conséquence fut, à nos yeux, de rendre possible l'émergence d'une certaine conception du « sujet » et de la « subjectivité ».

Ces notions n'allaient pas de soi au XVI^e siècle ! A la difficulté pour dire et penser « simplement » l'homme hors des catégories philosophiques « dominantes » *s'ajoutait une lourde codification littéraire* qui rendait nécessaire la construction d'une nouvelle forme : ce fut celle de l'essai. La dimension novatrice de celui-ci apparaît dans le choix qui y était fait de privilégier l'expression singulière, le subjectivisme de la perception et l'objectivation relative de la pensée par rapport à l'érection de vérités, de règles et de lois opposables à la « *doxa* ». Elle apparaît surtout dans la tentative qui y est faite de penser soi et l'autre dans une civilisation construite autour de préceptes qui rendaient cette pensée quasiment

impossible. Les obstacles qu'il convenait d'identifier et de déconstruire alors pour aboutir à la longue rédaction des *Essais* et aborder la notion de sujet nous permettent de repenser les filtres, les halos et les pièges qui entravent la mise en œuvre de projets éducatifs tournés vers la mise en relation du Sujet et de l'Altérité.

Se plonger dans les processus de production d'un objet littéraire vieux de quatre cent ans et prenant en charge (pour les admettre ou les refuser) des héritages pesant, au bas mot, leur mille six cent ans d'âge, c'est pour nous une manière de reprendre le pouls de notre modernité et d'enrichir notre point de vue sur ce projet éducatif qui, partant d'une écriture de soi - la lettre -, propose à des enseignants et à des élèves d'exprimer et de communiquer quelque chose d'eux-mêmes pour d'autres personnes, par le biais de ce langage propre à notre fin de XXe siècle : le vidéogramme. Parmi l'ensemble des paramètres qui firent qu'en 1983 l'idée d'une communication par vidéo prenne corps autour de la lettre^{723a}, on peut à ce stade en souligner deux : la lettre a quelque chose à voir avec le « dialogue » ; elle puise également sa spécificité dans le « parler de soi ». Autrement dit, la lettre exige du scripteur d'une part, qu'il construise un espace dialogique et, simultanément, qu'il travaille à la construction de son point de vue subjectif. Cet ancrage épistolaire du produit « lettre vidéo » est un ancrage complexe, parfois difficile à faire entendre.

En 1989, au cours de différentes actions d'enseignement et de formation, nous formulons les processus de production menant à la réalisation de lettres vidéo sous l'appellation générique : « *De la lettre à la lettre vidéo* »^{723b}. A cette étape de la théorisation de nos pratiques, nous percevons bien que la production et l'analyse de lettres pouvaient articuler les différentes étapes qui menaient à la réalisation

723a. Nous abordons la constitution du Réseau de Correspondance Internationale par Lettres Vidéo dans notre chapitre 2, 2.2.2.3., «Dialectiques interculturelles en didactique».

723b. M. Molinié, «De la lettre à la lettre vidéo, une démarche de réalisation», *Gazette RVC* n°8, mai-juin 1989, CIEP.

de lettres vidéo. Ce recours systématique (aussi bien dans les pratiques pédagogiques que dans les pratiques de formation) à l'écriture de la lettre provenait, semble-t-il d'une triple préoccupation : pour la cohérence du projet de vidéo correspondance, pour les processus de conception et de réalisation de la lettre et pour le produit lettre vidéo. De même, cette appropriation et ce transfert des marques épistolaires vers le langage vidéographique participaient au marquage d'un « genre » de la lettre vidéo, non pas pour étiqueter différemment un « nouveau » type de vidéogramme mais parce que les conditions de production de ce dernier et les objectifs éducatifs qui sous-tendaient les démarches de réalisation nous semblaient spécifiques. Ce processus qui, de la lettre cherche à aller vers la lettre vidéo, conduit à poser la question suivante : la complexité de la « lettre vidéo » ne provient-elle pas autant de la composante « lettre » que de la composante « vidéo » ?

Ou pour formuler la question de manière plus nuancée : l'alliage entre un langage épistolaire (avec sa combinatoire du dialogue et du récit de soi) et langage vidéographique n'est-il pas d'autant mieux « réussi » que l'esprit de la lettre est travaillé, creusé et interprété ? Comme s'il était déterminant de réactiver ce que l'on désigne comme « une ancienne pratique sociale »⁷²⁴, celle de la lettre, pour enrichir et proposer une direction à l'« usage »⁷²⁵ de cette « machine à communiquer » qu'est l'outil vidéo.

Or, ce qui frappe lorsqu'on se penche sur la lettre et sur la correspondance sous l'angle d'un projet éducatif, c'est précisément la diversité des apprentissages qu'elle convoque : apprentissage du récit de soi (et donc de l'écoute, de la construction et de l'expression de son point de vue sur le rapport au monde) dans une forme ouverte, apprentissage

724. M. Rebérioux, « Converser par écrit », une étude sur les usages de la lettre au XIXe siècle, *Le Monde*, 16/8/91, p. 9.

725. Pour reprendre des analyses notamment synthétisées par de J. Perriault, *La logique de l'usage, essais sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989.

de la co-énonciation différée dans le temps et dans l'espace (et donc sensibilisation à l'écoute, à l'interprétation et à l'interpellation de l'autre), construction d'une relation avec le destinataire qui ouvre la dimension de la correspondance, sont les piliers les plus massifs de cette éducation épistolaire...

C'est ici sans aucun doute que nous retrouvons les préoccupations d'un « honnête homme » qui, au XVI^e siècle, créait la forme ouverte de l'essai parce que sa vision du monde étouffait dans les formes existantes. D'ailleurs, « *sur ce sujet de la lettre* » nous confie-t-il,

*« je veux dire ce mot, que c'est un ouvrage auquel mes amis tiennent que je puis quelque chose. Et eusse pris plus volontiers cette forme à publier mes verves, si j'eusse à qui parler. Il me fallait, comme je l'ai eu autrefois, un certain commerce qui m'attirât, me soutint et soulevât »*⁷²⁶.

Si Montaigne réfère la possibilité d'écrire des lettres à l'existence d'un ami, la correspondance en éducation elle, procédera différemment : il s'agira de faire progressivement exister l'« ami » en lui écrivant des lettres...

3.1.1. A travers l'émergence de l'essai, l'homme selon Montaigne

3.1.1.1. La nécessaire rupture avec la culture profane antique et la tradition religieuse

Montaigne a renoncé à la question de savoir ce qu'est ou ce que devrait être l'homme et l'a remplacée par une interrogation plus précise : que sont LES hommes ? et un questionnement encore plus singulier : que

726. Montaigne, *Essais*, I, 40, édition de 1965 pour la présentation du texte, la présentation et l'annotation, 1962, pour la préface d'A. Gide, Folio n° 289, p. 359.

suis-je ?

« Les autres forment l'homme; je le récite et en représente un particulier bien mal formé /.../ »⁷²⁷.

L'observation du cas particulier est dotée d'une immense valeur car elle seule donne accès à l'homme réel, au « *labyrinthe humain* »⁷²⁸. En se prenant comme objet de son étude, Montaigne produit l'ouvrage le plus personnel et ce, malgré l'existence de déjà nombreuses autobiographies, confessions, mémoires et lettres en tous genres. Le résultat obtenu n'est pas moral mais anthropologique. En effet le premier objectif de l'analyse de soi est bien de découvrir le caractère mêlé voire contradictoire de l'être humain et non d'ériger une forme exemplaire,

« car /les actions humaines/ se contredisent communément de si étrange façon qu'il semble impossible qu'elles soient parties de même boutique /.../. /Et / les bons auteurs (...) choisissent un air universel et, suivant cette image, vont rangeant et interprétant toutes les actions d'un personnage, et, s'ils ne les peuvent assez tordre, les vont renvoyant à la dissimulation »⁷²⁹.

Contrairement à ces « bons auteurs » qui fondent le concept d'universalité et d'identité de l'homme sur un schéma moral et normatif, Montaigne se passionne pour l'observation et la description des faits humains dans leur diversité. C'est en effet dans la diversité de ses actions, de ses coutumes et de ses opinions que chacun est amené à affirmer ce qu'il a d'unique et d'irremplaçable.

Deux éléments caractérisent cette observation et cette écoute de la société des hommes.

727. Montaigne, *Essais* III, 2, Paris, Garnier Flammarion, 1979, p. 20

728. H. Friedrich, Montaigne, A. Francke Verlag AG, 1949 ; A. Francke Verlag AG, 1967, pour l'édition revue et augmentée ; éd. Gallimard, NRF, 1968, pour la traduction française, p. 220.

729. Montaigne, *Essais* II, 1, édition de 1965 pour l'établissement du texte, la présentation et l'annotation, 1962 pour la préface d'A. Thibaudet, Folio n° 290, ps. 15-16.

Tout d'abord elle se méfie des jugements parce que « *tous jugemens en gros sont lâches et imparfaits* »⁷³⁰ et Montaigne se « *bande volontiers contre ces vaines circonstances qui pipent nostre jugement par les sens* »⁷³¹.

Il s'agit donc d'être avant tout réceptif et disponible pour observer non seulement la diversité mais aussi le changement car

« *Le monde n'est qu'une branloire perenne* » et « *Je ne puis asseurer mon object. Il va trouble et chancelant, d'une yvresse naturelle* »⁷³²

La deuxième caractéristique de cette observation est une conséquence directe du caractère changeant et diversifié du monde : l'observateur doit adopter des points de vue variés, à la fois parce que le monde qui l'entoure change et parce que lui-même ne cesse de changer avec le monde et selon ses propres humeurs. Cette observation n'est donc pas passive : plus le regard se fait précis plus le travail à effectuer est actif.

« *L'homme s'approchant au plus près doit particulariser davantage encore l'image de l'homme déjà abondamment différenciée par l'observation objective, c'est à dire dissoudre en contradictions toute unité spéciouse* »⁷³³.

La proposition que fait implicitement Montaigne à ses lecteurs, si elle est à relier à la méthode sceptique, est justifiée de la façon suivante :

« *Si je parle diversement de moi, c'est que je me regarde diversement. Toutes les contrariétés s'y trouvent /.../; et quiconque s'étudie bien attentivement trouve en soi, voire et en son jugement même, cette volubilité et discordance. Je n'ai rien à dire de moi, entièrement, simplement et solidement, sans confusion et sans mélange, ni en un mot. Distingo est le*

730. Ibid., III, 1, p. 158.

731. Ibid., p. 146.

732. Ibid., III, 2, p. 20.

733. H. Friedrich, op. cit., p. 222.

*plus universel membre de ma logique »*⁷³⁴.

L'enjeu est d'importance car l'acquisition de cette connaissance de soi peut seule conduire à « *une résistance méthodique et délibérée aux oblitérations entraînées par la formation morale (et) le bon ton de la société* »⁷³⁵. Le but de cette pratique et de cette quête du moi est d'amener l'individu à une plus grande autonomie vis-à-vis des règles qui régissent un certain ordre social, éducatif et moral.

*« il n'est personne, s'il s'écoute, qui ne découvre en soi une forme sienne, une forme maistresse, qui luicte contre (l'art et)*⁷³⁶. *l'institution , et contre la tempête des passions qui lui sont contraires. »*⁷³⁷.

Cette discipline de l'introspection qui permet de lutter contre une forme d'assujettissement social n'a, on le voit, rien de commun avec la quête chrétienne du salut et la soumission au divin. Dans la perspective tracée par Saint Augustin (qui caractérisera tout le courant mystique de la théologie médiévale et ultérieure), parce que la connaissance de soi est la voie de la connaissance de Dieu, elle est prioritaire et passe avant toutes les autres. Première expression de l'introversio occidentale « *qui ne cesse de se faire jour à côté de la connaissance objective du monde, (elle) rappelait l'homme à la méditation de soi-même* »⁷³⁸.

L'analyse de soi, spiritualisée par le christianisme, était déjà redevenue une psychologie profane avant Montaigne. C'est pourtant chez lui « *qu'elle a pris la forme d'une considération de l'existence personnelle contingente, sans référence à la morale* »⁷³⁹. Ce point mérite que l'on s'y

734. Montaigne, II, 1, p. 21.

735. H. Friedrich, p. 225.

736. André Gide, dans sa Préface de 1962 à l'édition Gallimard du tome I des *Essais*, note que Montaigne « *a supprimé plus tard "contre l'art", pour ne laisser debout, à lutter contre, que "l'institution", soit, au sens où l'on prenait alors ce mot : l'éducation/.../. C'est-à-dire qu'il admet que notre éducation travaille, aussi bien qu'à nous élever, à nous contrefaire* », p. 11.

737. Montaigne, III, 2, p. 26.

738. H. Friedrich, op. cit., p. 228.

739. Ibid., p. 229.

attarde car il détermine en grande partie la réflexion que l'on peut mener sur l'écriture de soi en tant que recherche du sens.

Les mouvements du moi ne dessinent pas, aux yeux de Montaigne, les phases préparatoires d'une *évolution* de sa personne, ils ne constituent pas un agencement mystérieusement viable. A l'inverse, il se plaît à montrer que son moi « *est un concours de données de fait surprenantes, ne faisant jamais un tout exprimable* »⁷⁴⁰. Son imagination créatrice s'ingénie à suivre et à représenter « *les fluctuations et les antinomies de son propre chaos* »⁷⁴¹. Il y a donc bien dans les *Essais* représentation, c'est-à-dire « *transposition de la réalité vivante dans une autre sphère de réalité, dotée de caractéristiques propres* »⁷⁴², mais cette transposition n'obéit pas à la volonté de réformer le moi selon l'« *exigence d'un devoir être* », pour reprendre les termes que G. Gusdorf adopte pour décrire l'entreprise selon lui réformatrice caractérisant les écritures du moi. Si Montaigne s'emploie à « *réformer la perspective du vécu de la vie selon les exigences d'une mythistoire personnelle* »⁷⁴³, cette dernière ne ressemble en rien au vœu d'une « normalisation » de ce vécu. L'inquiétude philosophique de Montaigne le protège du manichéisme.

« *L'anthropologie de Montaigne est solidaire d'une ontologie ; l'être de l'homme se trouve pris dans l'universel mobilisme de la création dont il ne semble pas qu'elle se trouve en progrès vers une fin bonne ou mauvaise* »⁷⁴⁴.

Le moi de Montaigne, s'il est proposé comme le centre de la personnalité, n'apparaît jamais comme « *un point fixe à jamais défini* » mais comme « *le point moyen de l'incessante gravitation de l'expérience individuelle* »

740. Ibid., p. 232.

741. Ibid., p. 231.

742. G. Gusdorf, *Lignes de vie I, Les écritures de moi*, Paris, O. Jacob, 1991, p. 14.

743. Ibid., p.13.

744. Ibid., p. 34.

./.../. Ainsi se trouvent conciliés un mobilisme qui semblerait justifier un impressionisme du mouvement perpétuel et un principe d'identité »⁷⁴⁵.

Ces deux aspects, le mobilisme et l'identité de l'être, sont magnifiquement exprimés dans deux citations restées célèbres :

« Je ne peints pas l'être. Je peints le passage : non pas un passage d'âge en autre ou, comme dict le peuple, de sept en sept ans, mais de jour en jour, de minute en minute ./.../. Si mon âme pouvoit prendre pied, je ne m'essaierois pas, je me résoudrois; elle est tousjours en apprentissage et en espreuve ».

Et, quelques lignes plus bas, dans un même souffle, Montaigne déclare :

« Je propose une vie basse et sans lustre, c'est tout un (...) ; chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition »⁷⁴⁶.

Nous reviendrons plus longuement sur la forme des *Essais* mais ce que l'on peut remarquer d'ores et déjà, c'est que - de même que Cardan en Italie, Montaigne s'écarte des caractéristiques d'une autobiographie dite « typique » c'est à dire qui interprète la vie personnelle

« comme une structure formant un tout cohérent dont le sens se dégage de phase en phase, et pourvue d'un contenu qu'il serait possible de représenter en totalité, en y incluant les circonstances historiques extérieures »⁷⁴⁷.

Le renoncement à l'ordre achevé de la forme va rendre d'autant plus frappante la richesse du fragment au sein duquel brillent les indices éclairants telle ou telle énigme inhérente au monde ou à la personnalité du scripteur.

Ce renoncement, on l'aura compris, trouve sa pertinence dans un autre renoncement : le renoncement à la perception de la « vérité objective ».

745. Ibid., p. 35, c'est nous qui soulignons.

746. Montaigne, III, 2, p. 20

747. H. Friedrich, op. cit., p. 236.

3.1.1.2. L'expérience du voyage et la scrutation du réel

Si pour Montaigne l'exercice des charges publiques représente la concession extrême que l'individu peut accorder aux exigences du monde, il est une activité qui étanche sa soif d'observation et de contact avec la réalité, et cela, sans s'y perdre lui-même : c'est l'expérience du voyage⁷⁴⁸. Cet élargissement de l'horizon humain, cette connaissance de l'homme à travers l'espace et le temps du voyage relèvent de la manière dont le XVI^e siècle a mené son expérimentation en matière de science morale :

on « découvre la réalité humaine dans la perspective de son inclassable et infinie diversité, opposée au concept générique, abstrait et rigide d'humanité »⁷⁴⁹. Montaigne prend personnellement part à cette « enquête », et tente, lors de son voyage de 1580 de percevoir le « donné » aussi exactement que possible (il apprend notamment l'italien afin d'entrer par « imitation » dans l'intimité de l'étranger et pour l'« essayer » personnellement) et recueille dans son journal de voyage des matériaux qui seront en partie repris et élaborés dans les *Essais*.

Le voyage constitue ainsi :

« la forme d'expérience appropriée à la pensée, laquelle préfère, sceptique, se perdre dans la richesse inépuisable du réel plutôt que, dogmatique, fermer les yeux sur elle »⁷⁵⁰.

C'est bien ici que s'enracine le plus fortement cette anthropologie descriptive de Montaigne qui privilégie l'examen sceptique (c'est à dire « scrutateur ») des faits et de leurs particularités variables et abandonne

« la classification selon des maximes et des normes morales qui

748. Montaigne fit son plus grand voyage en 1580/1581, après la parution des deux premiers livres des *Essais*. Il gagna l'Allemagne du Sud, atteignit l'Italie où il voulait guérir sa gravelle aux eaux. Il tint un journal qui ne parut que 200 ans plus tard, en 1774, sous le titre *Journal de voyage de Michel de Montaigne*.

749. H. Friedrich, op. cit., p. 265.

750. Ibid., p. 268.

présupposent toutes la constance ou la répétition possible des situations et des individus ». Ainsi, « l'observation de l'homme passe du schématisme des archétypes à la notation instantanée des traits individuels »⁷⁵¹.

En déclarant que « *tout jugements en gros sont laches et imparfaits* », Montaigne affirme que toute classification est erronée parce qu'elle repose sur une échelle de valeurs préconstruite et donc inadéquate à son objet et parce qu'elle déduit le particulier (l'homme concret) de quelque généralité.

On doit se souvenir que, quelques années auparavant, le 20 janvier 1531, un homme sortait du silence et, dans la lettre qu'il destinait à Charles Quint, empereur et roi d'Espagne, énonçait une idée radicalement moderne : l'idée du respect de l'autre.

Cet homme, Bartolomé de Las Casas, un prêtre devenu frère dominicain, ancien colon, était défenseur des Indiens et admirateur de l'Amiral. Pour convaincre, il accumulera les preuves, racontera les massacres dont il a été témoin, dénoncera les horreurs perpétrées par les conquérants et qui aboutissent à la « destruction des Indes »⁷⁵². Il proclamera jusqu'à sa mort, en 1566, l'égalité des hommes et le refus des conquêtes.

Penseur et politique, comme le souligne Edwy Plenel dans son *Voyage avec Colomb*, il

« introduit un critère de relativité qui ébranle la hiérarchie entre les peuples. Non seulement l'autre n'est pas méprisable parce que différent, mais, de plus, nous ne saurions oublier cet autre que nous fûmes nous-mêmes »⁷⁵³

751. Ibid., p. 160

752. Sa *Très brève relation de la destruction des Indes* dresse le catalogue « *d'horreurs vécues où des mères sont embrochées avec leurs enfants, des bébés fracassés sur des rochers, des femmes enceintes éventrées, des lévriers dressés à dévorer à vif, des caciques brûlés à feu doux sur des grils...* » (cité par Plenel, p. 120). Parmi ses autres livres, la plupart ne seront édités qu'au XIXe siècle.

753. E. Plenel, *Voyage avec Colomb*, Paris, Le Monde-La découverte, 1992, ps. 120-124.

et Las Casas (cité par E. Plenel) argumente :

« Car la plupart des nations du monde, sinon toutes, furent bien plus perverses, irrationnelles et dépravées. »

Poussant le raisonnement plus loin, il en arrive à questionner la légitimité des valeurs et des croyances des peuples occidentaux. Pour cela, il aborde le point central de l'argumentation de ses adversaires, à savoir les rituels cannibales des Indiens des Petites Antilles. Affirmant que chacun a ses propres valeurs, il admet l'autre tel qu'il est :

« Les nations qui offraient des sacrifices humains à leurs dieux montraient ainsi, en idolâtres fourvoyés, la haute idée qu'elles avaient de la valeur de leurs dieux ».

La conclusion de Las Casas tombe comme un couperet :

« Tout peuple, si barbare qu'il soit, peut se défendre des agressions d'un peuple plus civilisé qui prétendrait l'assujettir ou le priver de sa liberté /.../. Cette guerre est plus juste que celle qu'on lui fait sous prétexte de supériorité culturelle »⁷⁵⁴.

Cinquante ans plus tard, Montaigne ayant lu les récits des voyageurs, ayant rencontré en 1562, à la cour de Charles IX en séjour à Rouen trois Indiens « bien misérables de s'être laissés laisser piper au désir de la nouveauté »⁷⁵⁵, écrivait « qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ».

Et il ajoute :

« comme de vrai, il semble que nous n'avons autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police,

754. Cité par E. Plenel, *ibid.*, p. 122.

755. Montaigne, I, 31, p. 313.

*parfait et accompli usage de toutes choses »*⁷⁵⁶.

Comme Las Casas, il dénonce l'aveuglement des occidentaux vis-à-vis de leurs propres « *horreurs barbaresques* »⁷⁵⁷ aveuglement d'autant plus grave que nous « *surpassons /ces peuples/ en toute sorte de barbarie* »⁷⁵⁸.

Rapportées aux processus de production des *Essais*, ces prises de position de Montaigne mettent en valeur une donnée fondamentale de sa pensée à savoir ce « *scepticisme clairvoyant* » qui caractérise son « *sens de la diversité humaine dans l'espace et le temps* »⁷⁵⁹, faculté qui lui permet de développer deux aptitudes : la tolérance (vis à vis notamment de toutes les formes de religion qu'il considère comme des faits intéressants de l'histoire des civilisations) et le sens de la relativité du jugement. Ainsi, parvenu au terme de son essai sur les cannibales, il relate la conversation qu'il eut avec ces trois Indiens à la cour de Charles IX et rapporte leurs propos. Ceux-ci, répondant à la question « *Qu'avez-vous trouvé de plus admirable à la cour ?* », dirent

« qu'ils trouvaient en premier lieu fort étrange que tant de grands hommes, portant barbe, forts et armés, qui étaient autour du Roi (il est vraisemblable qu'ils parlaient des Suisses de sa garde), se soumissent à obéir à un enfant, et qu'on ne choisisse plutôt quelqu'un d'entre eux pour commander ; secondement, (ils ont une façon de leur langage telle, qu'ils nomment les hommes moitié les une des autres) qu'ils avaient aperçu qu'il y avait parmi nous des hommes pleins et gorgés de toutes sortes de commodités, et que leurs moitiés étaient mendiants à leurs portes, décharnés de faim et de pauvreté; et trouvaient étrange comme ces moitiés ici nécessiteuses pouvaient souffrir une telle injustice, qu'ils

756. Ibid., p. 303.

757. Ibid., p. 308.

758. Ibid., p.309

759. H. Friedrich, op. cit., p. 123

*ne prissent les autres à la gorge, ou missent le feu à leurs maisons »*⁷⁶⁰.

L'ouverture d'un véritable dialogue avec lui-même permet à Montaigne d'entendre, de comprendre et de transmettre par l'écriture et grâce à l'imprimerie du XVI^e siècle le dialogue qu'il a, au cours de sa vie, noué avec d'autres hommes. Montaigne parce qu'il est à l'écoute de lui-même est à l'écoute de son temps, et comprend son époque au point de penser en avance sur celle-ci, « *cent ans quand il s'agit de la sorcellerie, deux cents quand il s'agit des lois, trois cents quand il s'agit de l'éducation* » chiffre Albert Thibaudet dans sa Préface à l'édition de 1962 du tome 2 des *Essais*. C'est ce double dialogue de Montaigne qui permet aux *idées* d'entrer dans la réalité littéraire, « *moins par leur force logique que par leur humanité* »⁷⁶¹. Ainsi, le projet que ne cesse de rappeler Montaigne : « *Ce sont ici mes fantaisies, par lesquelles je ne tâche point à donner à connaître les choses, mais moi* »⁷⁶² sous-tendu par un parti-pris stratégique d'humilité et d'abaissement de soi, crée l'espace nécessaire à l'émergence d'une littérature d'idées.

Il se trouve que le moi vivant de ce « *premier homme moderne que nous connaissons par le détail* » était d'abord « *un lieu d'idées* », comme le remarque A. Thibaudet.

Rien d'étonnant alors à ce que ce moi soit également innovant : affirmer à ce point sa présence à soi et son ouverture au monde des idées, plaider pour que l'on pense la vie comme une « *fricassée* » d'exercitations et de « *coups d'essay* » ne pouvait aboutir qu'à la tentative de penser, d'écrire et de communiquer différemment ses apprentissages. D'autant plus que Montaigne, tel Héraclite, se méfiait du langage.

760. Montaigne, I, 31, ps. 313-314.

761. «Préface» au tome II des *Essais*, op. cit., A. Thibaudet, p. 8.

762. Montaigne, II, 10.

3.1.1.3. Le mot et le moi

La critique que formule Montaigne vis-à-vis du langage, présente et disséminée dans tout son ouvrage, est partie prenante de son image « héraclitéenne » du monde dans la mesure où

*« le langage et son objet sont l'un et l'autre, (...) mouvants par eux-mêmes; ils ne peuvent se rapprocher qu'un instant fugitif, et toujours le langage comporte le danger de transformer l'originalité, la différence, en une identité apparente avec autre chose et de l'y anéantir »*⁷⁶³.

Nous mentionnerons deux conséquences majeures à cette conception d'une fonction plus dissimulatrice qu'élucidante du langage.

Il faudra tout d'abord préférer l'image (les anecdotes, le récit) à l'interprétation abstraite et ne pas hésiter à exprimer de différentes manières une même idée, ainsi, « *le parler découlant de la vision plastique* », il devra « *se renouveler sans cesse en renouvelant ses points de vue* »⁷⁶⁴.

Il conviendra également, face à cette fluctuation du langage, de se souvenir que l'homme concret, n'est « *saisissable du dehors que de façon approximative* »⁷⁶⁵ et ce qu'il est réellement, il ne l'est que pour soi.

Pour découvrir l'homme, Montaigne sait alors « *qu'il n'aura de sol ferme sous les pieds qu'en se prenant lui-même pour objet* »⁷⁶⁶. La vigilance que va exercer Montaigne pour ne pas rater cet objet ou le figer dans les mots est l'un des creusets dans lequel se forme et s'épanouit sa conscience littéraire. C'est pourquoi on observe qu'il passe sans cesse de l'étude de soi au minutieux examen de son activité littéraire :

« Méditer sur sa propre nature, méditer sur sa pensée, méditer sur

763. H. Friedrich, op. cit., p. 169.

764. Ibid., p.172.

765. Ibid., p. 176.

766. Ibid.

l'expression littéraire de l'une et de l'autre, ce sont les phases d'une seule et même opération. La conscience de l'écrivain fait ici partie, dans des proportions jusqu'alors inconnues, de la vision qu'il se donne de son individu »⁷⁶⁷.

Cette convergence entre l'émergence d'un subjectivisme littéraire et celle d'une nouvelle forme ouverte nous intéresse à plus d'un titre. L'écriture de soi, « *consubstantielle à son auteur* », pour paraphraser Montaigne⁷⁶⁸, peut-elle se passer de cette incessante écoute de ce qu'elle est ? La découverte et l'expression de soi ne sont-elles pas, lorsqu'elles cherchent à se cristalliser dans une forme artistique, inséparables d'un questionnement régulier de la forme qui leur permet cette expression ? Et inversement, cette vigilance et cette interrogation sur les composantes d'un « genre ouvert » ne sont-elles pas indispensables pour diriger et faire avancer le projet de l'étude de soi ? Où s'enracine cette convergence ? Pourquoi ces « formes ouvertes » que sont les écritures de soi posent-elles immédiatement la question des processus et ne peuvent-elles se contenter de désigner des produits ? Nous ne pourrions cerner la richesse des réponses qu'apportent les *Essais* à ces interrogations qu'en allant voir où s'enracine cette culture de la personnalité qui nous préoccupe tant aujourd'hui.

767. Ibid., p. 340.

768. Montaigne, II, p. 426.

3.1.2. Emergence de la forme ouverte : la lettre, le dialogue et l'essai

3.1.2.1. L'éveil et l'expression écrite d'une culture de la personnalité dans le monde gréco-romain.

L'hellénisme, note H. Friedrich, donne naissance à partir du IV^e siècle avant J.C. à une conscience nationale des Grecs qui embrasse le monde européen et asiatique.

« En même temps que la conscience s'ouvrait à un vaste horizon d'Etats, de peuples et de religions, s'éveillait l'intérêt pour une culture de la personnalité qui alliait le sentiment de la valeur personnelle au sens de l'individualité des autres /.../. L'être singulier vit ses particularités empiriques prendre de l'importance, et les biographies ou autobiographies le représentèrent jusque dans les détails les plus insignifiants de son intimité. Mais il prit plus d'importance encore comme être capable, par sa propre raison, de s'intégrer à la raison universelle pour trouver ainsi son bonheur dans une affirmation de soi ne dépendant plus d'aucune autorité. C'est dans cette conception que se ramassa le suprême effort de la philosophie hellénistique : il en sortit une éthique »⁷⁶⁹.

La sagesse devient accessible à tous car elle n'est pas liée au savoir et à la spéculation théologiques ou philosophiques. Quelles que soient les fins poursuivies par les différentes doctrines de la sagesse (stoïcisme, épicurisme et pyrrhonisme), elles ont toutes en commun d'aspirer à l'indépendance de la personne vis-à-vis du monde extérieur. Et, ce qui est plus important encore pour l'avenir,

769. H. Friedrich, op.cit., p. 69.

« c'est que cette philosophie éthique, qui parle des passions et élabore des maximes pour les diriger ou les éliminer pénètre /.../ le domaine de la vie intérieure. /.../. Ce qui vient s'ajouter ensuite, éthique stoïcienne ou épicurienne, à ce dévoilement de l'espace intérieur est un appendice qui pèse moins dans la balance que le dévoilement lui-même. La pathologie des moralistes a toujours eu plus d'effet que leur thérapeutique »⁷⁷⁰.

Cette culture de la sagesse va se doter, grâce à différents auteurs : Horace, Virgile, Tacite, Sénèque, Epictète et Lucrèce, d'un support d'expression et de communication qui épouse la méditation libre, sans cesse recommencée, et aura les qualités requises pour pénétrer efficacement dans la pratique quotidienne de la vie d'un public élargi.

« La lettre, la diatribe, le dialogue, les recueils de maximes et d'apophtegmes cultivent une forme ouverte et concise aux figures travaillées avec art, qui passent les unes dans les autres sans frontière nettement marquées »⁷⁷¹

Leurs traits :

« horizon cosmopolite -, esprit tourné vers la culture de la personnalité - prééminence de la sagesse préoccupée de bonheur individuel -, conciliation éclectique des différentes écoles, forme ouverte de la pensée et du style »⁷⁷² passeront à la postérité.

Nous les retrouverons (certes, interprétés et transformés) chez Montaigne, excepté l'idéalisme éthique (inséparable de ce que H. Friedrich nomme les « fins thérapeutiques ») qui fait place chez lui à une considération descriptive de la personnalité.

A l'époque où Sénèque écrivait ses *Lettres à Lucilius*, le stoïcisme

770. Ibid., p. 70.

771. Ibid., p. 71.

772. Ibid.

avait déjà, depuis le IIe siècle av. J.C., pénétré dans l'aire de la civilisation romaine et s'était dépouillé de la dureté ascétique de ses débuts. Le philosophe pouvait estimer « *la sagesse possible aussi au sein d'une société cultivée, dans la vie de tous les jours dirigée par la raison* ».

En dirigeant la conscience d'autrui, en prêtant son attention et sa sollicitude aux « *dimensions naturelles de la vie* », Sénèque se tournait vers ceux qui « *s'efforcent* », « *se sont mis en route* » et « *progressent* »⁷⁷³.

Pour cela, deux procédés leur étaient proposés : l'écriture de lettres et la prise de notes ou *hypomnemata*. C'est sur cette méthodologie que nous souhaitons nous arrêter car elle envisage, avec les schémas de pensée propres à l'époque, les problématiques de la subjectivation des discours et de l'objectivation de la pensée.

a) L'entraînement de soi

C'est l'étude du texte d'Athanase (la *Vita Antonii*), l'un des plus anciens que la littérature chrétienne nous ait laissé sur l'écriture spirituelle, qui oriente l'analyse menée par Michel Foucault dans l'un de ces derniers articles vers le rôle de l'écriture « *dans la culture philosophique de soi* »⁷⁷⁴, juste avant le christianisme. Pour Athanase en effet (retraçant et commentant la vie de l'anachorète égyptien Saint Antoine), la notation écrite des actions et des pensées représente un élément indispensable de la vie ascétique parce que l'écriture « *remplace les regards des compagnons d'ascèse* ». Ainsi,

« *écrivait nos pensées comme si nous devions nous les communiquer mutuellement, nous nous garderons mieux des pensées impures par honte de les avoir connues* »⁷⁷⁵.

773. Ibid., p. 72.

774. M. Foucault, op. cit., «L'écriture de soi» p. 4.

775. Saint Athanase, *Vie et conduite de notre père Saint Antoine*, trad. Lavaud, § 55, cité par Foucault, p. 3.

L'écriture de soi apparaît comme complémentaire de l'anachorèse en ce qu'elle « *pallie les dangers de la solitude /.../, donne ce qu'on a fait ou pensé, à un regard possible* ».

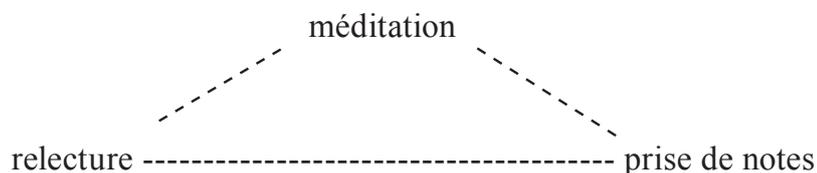
Ainsi, « *Ce que les autres sont à l'ascète dans une communauté, le carnet de notes le sera au solitaire* »⁷⁷⁶. La notation monastique des expériences spirituelles doit permettre « *de débusquer de l'intérieur de l'âme les mouvements les plus cachés de manière à pouvoir s'en affranchir* »⁷⁷⁷.

D'autres fonctions marquent cette écriture mais ce que nous en retiendrons d'ores et déjà, c'est que « *son lien étroit avec le compagnonnage, son point d'application aux mouvements de la pensée, son rôle d'épreuve de vérité* »⁷⁷⁸ nous orientent rétrospectivement (environ deux siècles auparavant) vers la culture philosophique de soi avant le christianisme, et les nécessités de l'« askèsis », entraînement de soi par soi, pour lequel l'écriture (pour soi et pour autrui) a joué un rôle considérable.

Déjà Epictète, qui n'a pourtant donné qu'un enseignement oral, associait l'écriture à la « *méditation* » en ce qu'elle permet à la pensée de se « *préparer à affronter le réel* »⁷⁷⁹. On pouvait avoir recours à cet exercice de la pensée sur elle-même de deux manières différentes : soit de manière linéaire,

de la méditation ----> à l'activité d'écriture ----> au « *gumnazeïn* »⁷⁸⁰

soit de façon circulaire :



776. M. Foucault, *ibid.*, p. 4.

777. *Ibid.*, p. 23.

778. *Ibid.*, p. 5.

779. *Ibid.*, p. 6.

780. C'est-à-dire à « *l'entraînement (à l'épreuve) en situation réelle* » (*Ibid.*).

Dans les deux cas, l'écriture constituait

« une étape essentielle dans le processus auquel tend toute l'askésis : à savoir l'élaboration des discours reçus et reconnus comme vrais en principes rationnels d'action »⁷⁸¹.

S'il veut en faire un élément de l'entraînement de soi, le scripteur peut se saisir de l'écriture comme d'un « *opérateur de la transformation de la vérité en éthos* ». On parlera alors avec Plutarque d'une *fonction éthopoiétique* de l'écriture. Cette notion met le doigt sur le rôle du scripteur dans sa quête et son appropriation des savoirs : quelle médiation, quelle subjectivation va-t-il devoir opérer ? comment ? pour qui ?

A ces questions, les pratiques en cours aux Ier et IIe siècles apportent deux réponses : les *hypomnemata* et la correspondance.

b) L'usage des *hypomnemata* : intégration et dépassement des savoirs

L'usage des *hypomnemata* comme carnet de notes, livre de vie ou guide de conduite, s'est largement répandu auprès d'un public cultivé qui y notait des choses lues, vues ou entendues : citations, fragments, remarques ou raisonnements tenus par soi ou par d'autres. Ils constituaient « *une mémoire matérielle des choses /.../ (qui) s'offraient ainsi comme un trésor /.../ (destiné) à la relecture et à la méditation ultérieure* »⁷⁸². En effet, ces notes n'avaient pas pour vocation de servir d'aide mémoire au scripteur, lequel ne devait pas y avoir recours pour pallier à une mémoire défaillante mais devait effectuer un certain nombre d'exercices (lire, relire, méditer, s'entretenir avec soi-même et avec d'autres, etc.) afin qu'elles constituent une étape et un relais importants « *dans la subjectivation des discours* ».

Trois objectifs semblent régler la pratique des *hypomnemata* :

Tout d'abord il s'agit ici « *non de dire le non-dit, mais de capter au*

781. Ibid.

782. Ibid., p. 7.

contraire le déjà-dit »⁷⁸³, c'est-à-dire de,

*« faire de la recollection du logos fragmentaire et transmis par l'enseignement, l'écoute ou la lecture, un moyen pour l'établissement d'un rapport de soi à soi aussi adéquat et achevé que possible »*⁷⁸⁴

L'éthique sous-jacente à cette démarche provient d'une tension entre la pratique des citations, légitimées par la tradition et l'autorité, et un souci de soi dont les objectifs étaient d'amener la personne à se retirer en elle, à s'atteindre, à profiter et jouir d'elle-même.

Il s'agissait donc avec les *hypomnemata* de limiter les lectures en associant systématiquement la lecture et l'écriture⁷⁸⁵. Cette limitation permettait de lutter contre l'éparpillement qui risque de gagner l'homme cultivé face à l'ampleur des savoirs, *« le rend curieux de nouveautés et l'empêche de se donner un point fixe dans la possession d'une vérité acquise »*⁷⁸⁶. Le recueil de notes offrait un support à une réflexion plus poussée.

Le deuxième objectif de l'écriture des *hypomnemata* était d'amener le scripteur à une *« pratique réglée et volontaire du disparate »*⁷⁸⁷. On encourageait ainsi le lecteur/scripteur à établir des passerelles entre des lectures hétérogènes plutôt que de s'enfermer dans une prétendue unité doctrinale. A ce souci de faire effectuer des choix parmi l'ensemble des possibilités offertes s'ajoutait le souci

*« de combiner l'autorité traditionnelle de la chose déjà dite , avec (d'une part) la singularité de la vérité qui s'y affirme et (d'autre part) la particularité des circonstances qui en déterminent l'usage »*⁷⁸⁸

783. Ibid., p. 8.

784. Ibid., p. 9.

785. Sénèque, dans les *Lettres à Lucilius*, revient à plusieurs reprises sur la nécessité de recourir tour à tour à ces deux pratiques et de *«tempérer l'une par le moyen de l'autre»*

786. M. Foucault, *ibid.*, p. 10

787. Ibid.

788. Ibid., p. 11.

« De tout ce que tu auras parcouru , extrais une pensée à bien digérer ce jour-là » conseille Sénèque à Lucilius, avant d'ajouter : « C'est aussi ce que je fais. Entre plusieurs textes que je viens de lire, je jette sur l'un d'eux mon dévolu. Voici mon butin d'aujourd'hui ; c'est chez Epicure que je l'ai trouvé, car j'aime aussi à passer dans le camp d'autrui. Comme transfuge ? non pas ; comme éclaireur »⁷⁸⁹.

Et ceci nous conduit au troisième objectif de cette pratique : il réaffirme le pouvoir unificateur de l'écriture ou, plus exactement, souligne la cohérence qu'elle permet d'opérer par l'assimilation, la « digestion » ou encore la « subjectivation ».

C'est encore Sénèque qui recommande à Lucilius :

« Ne souffrons pas que rien de ce qui entre en nous demeure intact, de peur qu'il ne soit jamais assimilé. Digérons la matière : autrement elle passera dans notre mémoire, non dans notre intelligence »⁷⁹⁰.

L'acte d'écrire devient donc un acte d'appropriation des vérités contenues dans les choses lues, vues ou entendues. Par cet acte, le scripteur transforme en « principe d'action rationnelle » ce qui n'était, au moment de la lecture, qu'un élément de savoir. Le « déjà dit » hétérogène et fragmentaire acquiert cohérence et signification par le geste scripturaire et la subjectivation qu'il a pour fonction de mettre en œuvre.

Inversement, « le scripteur constitue sa propre identité à travers cette recollection de choses dites »⁷⁹¹. Par le choix de ses lectures et la pratique de l'écriture assimilatrice, « l'intellectuel » ne fait pas seulement valoir et reconnaître son statut de « lettré »; il constitue « sa propre âme »⁷⁹². Ainsi, le praticien des *hypomnemata* vise plus la qualité d'un *mode*

789. *Lettres de Sénèque à Lucilius*, cité par M. Foucault, *ibid.*

790. Cette lettre 84 de Sénèque à Lucilius constitue, selon Foucault « *comme un petit traité des rapports entre lecture et écriture* » (*ibid.*).

791. *Ibid.*, p.12.

792. *Ibid.*, p.13.

d'être (dans son écoute des autres, ses actions, ses raisonnements, ses écrits, etc.) que la possession des savoirs. Il sera jugé par ses pairs non pas en fonction des références mémorisées et citées mais en fonction de son plus ou moins grand sens de la dialectique pour :

« *se constituer /.../ comme sujet d'actions rationnelles par l'appropriation, l'unification et la subjectivation d'un "déjà dit" fragmentaire et choisi* »⁷⁹³.

hypomnemata et littératies

Cette dynamique qu'instaure le praticien des *hypomnemata* entre l'intégration et le dépassement (des savoirs) établit la possibilité d'une évolution de sa pensée et de son action dans le cadre de l'existence quotidienne. Mais cette évolution du sujet ne saurait exister pleinement sans l'exhortation ou la stimulation exercées par autrui. L'entraînement de soi que suppose l'*askésis* ouvre à la personne de l'autre un espace et un certain nombre de fonctions.

Une brève analyse de la correspondance telle qu'elle apparaît dans ce contexte peut nous permettre d'approfondir les points que nous venons d'aborder (le rapport qu'établit le sujet, par le biais de la lecture et de l'écriture, aux savoirs constitués en dehors de lui) et d'ouvrir les pistes d'une réflexion sur la *réciprocité* épistolaire.

c) la correspondance comme recherche de la *réciprocité*

Ce qui définit ici la correspondance c'est tout d'abord qu'elle constitue une nouvelle occasion pour le destinataire de s'exercer à l'écriture et à la (re)lecture, et qu'elle agit, par sa lecture et sa relecture sur celui qui la reçoit. Cette double incidence de la missive est tout à fait assumée et exploitée notamment dans la littérature épicurienne pour ouvrir sur la notion de *réciprocité*, notion qui comporte deux aspects.

793. Ibid., p. 23.

Tout d'abord la « praemeditatio ». Ainsi, les *Lettres de Sénèque à Lucilius* montrent comment un homme déjà âgé et retiré exerce une direction sur un autre qui lui, exerce d'importantes responsabilités publiques. Mais cette sollicitude de Sénèque n'est jamais conçue par lui comme un acte unilatéral qui consisterait seulement à prendre des nouvelles de la vie et des progrès de Lucilius, lui prodiguer des conseils et lui rappeler quelques principes de conduite. Là n'est pas la fonction d'une écriture qui, selon Sénèque, repose sur deux principes.

Premièrement, « *il est nécessaire de s'entraîner toute sa vie* » et deuxièmement, « *on a toujours besoin de l'aide d'autrui dans l'élaboration de l'âme sur elle-même* »⁷⁹⁴.

Dans la mesure où, « *qui enseigne s'instruit* » /.../, *les avis que l'on donne aux autres dans l'urgence de leur situation sont une façon de se préparer soi-même à une semblable éventualité* »⁷⁹⁵.

Le premier aspect de ce principe de réciprocité inhérent à la lettre réside donc dans la « praemeditatio » qu'elle permet d'effectuer au scripteur : celui-ci, tout occupé à réactiver les arguments qui aideront son destinataire à faire face à une situation douloureuse ou simplement épineuse, renforce sa préparation pour le cas où un événement de ce genre lui arriverait.

« *L'écriture qui aide le destinataire, arme le scripteur - et éventuellement les tiers qui la lisent* »⁷⁹⁶.

Mais la réciprocité, c'est également l'instauration d'une relation égalitaire, à l'intérieur de laquelle chacun des partenaires pourra, tour à tour, prodiguer conseils et exhortations à l'autre. Le rôle de directeur de conscience que joue Sénèque vis-à-vis, notamment, de Lucilius évolue

794. Ibid., p. 14.

795. Ibid., ps. 14, 15, *Lettre à Lucilius n° 7*.

796. M. Foucault, Ibid.

au fil de la correspondance pour arriver au point où ce dernier peut à son tour exhorter et stimuler le vieil homme en lui prodiguant des conseils en retour. Ce qui amènera celui-ci à s'exclamer :

*« L'habileté du lutteur s'entretient par l'exercice de la lutte; un accompagnateur stimule le jeu du musicien. Le sage a besoin pareillement de tenir ses vertus en haleine ; ainsi, stimulant lui-même, il reçoit encore d'un autre sage du stimulant »*⁷⁹⁷

Ce que l'on retiendra ici c'est que la notion de « réponse » est complètement investie par cette préoccupation pour la « réciprocité » : dans la rédaction de sa lettre, le destinataire, écrivant pour l'autre, voire, au service d'autrui, se prépare, s'entraîne et écrit aussi au service de lui-même ; le correspondant, arrivé à une certaine maturité philosophique, entre à son tour dans la dynamique d'une écriture totalement orientée vers le souci d'enrichir la relation à l'autre dans le cadre de ce « *service d'âme* » nécessaire à l'élaboration d'une « *technique de vie* »⁷⁹⁸ vers laquelle tend tout « l'askésis ». L'un des effets de cet enjeu de réciprocité est repérable au niveau du style épistolaire qui, selon Démétrius, ne peut être « *qu'un style "simple" libre dans la composition, dépouillé dans le choix des mots, puisque chacun doit y révéler son âme* »⁷⁹⁹.

Le second aspect notable dans cette tradition épistolaire est le « face à face » à distance qu'elle aménage entre les épistoliers.

La notion de face à face comporte deux composantes : une composante que l'on pourrait qualifier d'affective et une seconde composante qui renvoie à l'entraînement de soi par - et sous - le regard de l'autre.

C'est ainsi que Sénèque, dans sa Lettre 40, confie à Lucilius :

797. Ceci, note Foucault, (ibid., p.16) arrive tardivement dans la correspondance entre Sénèque et Lucilius : il faudra attendre la Lettre 109 pour lire ces lignes.

798. Ibid., p. 23.

799. Demetrius, *De elocutione*, IV, 223-235, cité par Foucault, ibid., p. 17.

« Chaque fois que ta lettre m'arrive, nous voilà tout de suite ensemble. Si nous sommes contents d'avoir les portraits de nos amis absents... comme une lettre nous réjouit davantage, puisqu'elle apporte des marques vivantes de l'absent, l'empreinte authentique de sa personne. La trace d'une main amie, imprimée sur les pages, assure ce qu'il y a de plus doux dans la présence : retrouver ».

Ce plaisir affectueux des retrouvailles nous met sur la voie d'une réciprocité qui ne se satisfait pas d'un échange de surface, fut-il un échange de conseils, car l'exigence qui se fait jour ici renvoie à la conviction morale et philosophique selon laquelle *« nous devons régler notre vie comme si tout le monde la regardait »*⁸⁰⁰.

C'est donc par la missive que l'on *« s'ouvre au regard des autres et (qu') on loge le correspondant à la place du dieu intérieur »*.

Le travail d'introspection ainsi effectué par le scripteur est moins un déchiffrement de soi par soi qu'*« une ouverture qu'on donne à l'autre sur soi-même »*⁸⁰¹.

Parvenu au terme de son étude, Michel Foucault pointe un phénomène *« chargé de sens pour qui voudrait faire l'histoire de la culture de soi : les premiers développements historiques du récit de soi ne sont pas à chercher du côté des “carnets personnels”, des hypomnemata, dont le rôle est de permettre la constitution de soi à partir du recueil du discours des autres; on peut en revanche les trouver du côté de la correspondance avec autrui et de l'échange du service d'âme »*.

Cet échange ne va pas sans une modification qualitative du contenu des lettres qui provient d'une modification qu'instaure le scripteur dans son rapport avec lui-même : alors que Cicéron se racontait d'abord en tant que

800. Dixit Sénèque, *Lettre 40*, cité par Foucault, *ibid.*, p. 17.

801. M. Foucault, *ibid.*, p.17.

sujet d'action, rappelant par exemple à son frère Quintus des maximes politiques, Sénèque ou Marc-Aurèle feront le récit de leur rapport à eux-mêmes. Deux thèmes seront désormais privilégiés dans ce que l'on pourrait appeler cette « *écriture du rapport à soi : les interférences de l'âme et du corps (les impressions plutôt que les actions), et les activités du loisir (plutôt que les événements extérieurs); le corps et les jours* »⁸⁰².

Ce deuxième objet de la méditation épistolaire oblige le scripteur à s'examiner et, « *pratique des plus salutaires* » selon Sénèque, à faire la revue de sa journée.

« *La lettre est aussi une manière de se présenter à son correspondant dans le déroulement de la vie quotidienne. Raconter sa journée - non point à cause de l'importance des événements qui auraient pu la marquer, mais justement alors qu'elle n'a rien d'autre que d'être semblable à toutes les autres, attestant ainsi non l'importance d'une activité, mais la qualité d'un mode d'être - fait partie de la pratique épistolaire* »⁸⁰³.

Cette revue de la journée et l'examen de conscience qu'elle vise (implicite sous la notion de « qualité d'un mode d'être ») et que favorise la lettre étaient des pratiques prônées par différents courants philosophiques (pythagoricien, épicurien, stoïcien). Son objectif était d'amener l'individu à réactiver les règles de comportement qu'il convient d'avoir toujours présentes à l'esprit. Cependant,

« *rien n'indique que cette /pratique/ ait pris la forme d'un texte écrit. Il semble donc que ce soit dans la relation épistolaire - et par conséquent pour se mettre soi-même sous les yeux de l'autre - que l'examen de conscience a été formulé comme un récit de soi-même : récit de la banalité quotidienne, récit des actions correctes ou non, du régime observé, des exercices physiques ou mentaux auxquels on s'est livré* »⁸⁰⁴.

802. Ibid., p. 18.

803. Ibid., p. 20.

804. Ibid., p. 21.

Il y a donc conjonction entre la pratique épistolaire et l'examen de soi, et c'est sans doute en grande partie ce qui a conduit Montaigne à ne pas opter pour cette pratique. En effet,

« dans le cas du récit épistolaire de soi-même, il s'agit de faire venir à coïncidence le regard de l'autre et celui qu'on porte sur soi quand on mesure ses actions quotidiennes aux règles d'une technique de vie »⁸⁰⁵.

Or, même s'il lit plus le Romain pour sa psychologie que pour son éthique normative, Montaigne connaît la sévérité d'une philosophie dont l'aspect le plus dur est résumé dans cette formule adressée dans la *lettre 54 à Lucilius* : *« nous sommes allumés comme la chandelle et soufflés comme elle, et dans ce bref intervalle nous sommes destinés à souffrir »⁸⁰⁶*

La correspondance chez Sénèque est inséparable d'une volonté didactique : elle lui permet d'adapter constamment son éthique à la mesure de son destinataire, un individu qui se transforme, et lui permet de prendre en considération les conditions de vie de ce dernier.

Destinateur, Sénèque cherche à gagner son destinataire, *« et s'exerce avec lui sur les petits riens de tous les jours, par l'exemple desquels il lui montre que la liberté doit se garder des choses les plus insignifiantes »*. Et lorsqu'il se présente lui-même dans les situations concrètes de sa vie quotidienne, *« il montre comment grandit et procède la sagesse »⁸⁰⁷*.

La lettre lui permet de transmettre sa théorie morale sans faire violence à l'homme en l'arrachant à la vie publique, lui proposant ainsi *« une culture qui offre à quiconque, chevalier ou esclave,(...) la chance de la dignité morale »⁸⁰⁸*.

805. Ibid., p. 23.

806. Sénèque, cité par H. Friedrich, op. cit., p. 74.

807. Ibid., p. 75.

808. Ibid., p. 76.

3.1.2.2. Intégration et dépassement de la lettre et du dialogue par l'essai

La question pour nous, à ce stade, est d'approfondir les raisons qui firent que Montaigne, alors qu'une abondante littérature de forme ouverte existait et lui offrait au moins ces deux supports d'expression déjà codifiés qu'étaient la lettre et le dialogue, essaya « quelque chose d'autre ».

Qu'est-ce qui, dans la forme codifiée de la lettre telle qu'elle existait au XVI^e siècle, risquait d'entraver son projet d'écriture et, inversement qu'est-ce que ce projet, abouti dans la forme des *Essais* allait apporter aux écritures de soi et à la lettre.

a) De l'épître didactique à la lettre chez Pétrarque

Nous l'avons aperçu, l'épître didactique de celui qu'on a pu nommer « l'essayiste Sénèque »⁸⁰⁹, puise dans

« la souplesse de la lettre cicéronienne (qui) réside d'abord, suivant la coutume générale de l'antiquité, dans son adaptation au destinataire et dans les variations de style et de ton qui en résultent »

Elle tient également « à la communication de la *privata cotidianaque vita* »⁸¹⁰, c'est-à-dire de la vie privée dans sa quotidienneté, dans laquelle l'auteur « trouve le loisir de rentrer en lui-même ».

La lettre, reprise et modifiée par les Romains à partir de l'épître didactique grecque, est « une production instable dans laquelle la conscience individuelle, à l'étroit dans les autres genres, peut se déployer plus librement ». Son maître romain, Cicéron, peut agiter (notamment dans ses *Lettres à Atticus*)

809. Ibid., p. 369.

810. Cicéron, *Ad Quintum Fratrem*, I, I, 36, cité par H. Friedrich, *ibid.*

*« toutes les questions imaginables, politiques, philosophiques et morales, scientifiques, dans une suite sans ordre à laquelle seule l'unité de l'écrivain confère une cohérence »*⁸¹¹.

La tradition épistolographique ainsi fondée, outre le fait qu'elle constitue l'une des sources principale de la littérature autobiographique, se caractérise donc aussi par les tentatives qui y sont faites de penser les problèmes que rencontre l'homme dans le monde (Cicéron) et avec sa conscience (Sénèque). C'est ce qui fait dire à H. Friedrich qu'il y a bien dans la lettre *« quelque chose de l'essai »*⁸¹².

Cette tradition ne s'interrompra plus jusqu'au haut Moyen-Age, période pendant laquelle elle retombe dans le style du traité.

Lorsque Pétrarque reprend cette tradition en redonnant une forme personnelle à la lettre, il s'inspire directement de celles de Cicéron qu'il a découvertes et transmet

*« à son siècle et aux siècles à venir les éléments du genre crée par Cicéron comme autant de formes d'expression assimilables d'une manière d'écrire qui fait librement alterner le style artistique (voire artificiel) et le style familial »*⁸¹³.

Surtout, les lettres se prêtent sous sa plume à

*« l'exploration d'un vaste, d'un immense domaine de faits, mais en le rapportant toujours à la sensibilité et au jugement de l'auteur (...): personne, dit cet auteur, ne doit m'interdire d'aller où il me plaît, de fuir ce qui m'inquiète, de tenter ce qui ne fut jamais essayé, de suivre des chemins riants et courts, de me hâter ou de muser, de m'écarter de ma route ou de prendre à rebours »*⁸¹⁴.

811. Ibid., p. 368.

812. Ibid., p. 369.

813. Ibid., p. 370.

814. Ibid.

La composition de ses lettres varie selon son humeur, son goût du changement, selon les destinataires (c'est là, nous l'avons dit, une loi antique du genre), selon la variété des sujets qu'il se plaît à traiter. Ainsi, Pétrarque continue à développer le germe de l'essai déposé dans la lettre par ses illustres prédécesseurs : Cicéron et Sénèque.

b)Le germe de l'essai

Pour souligner à quel point ce « germe » s'épanouit volontiers dans l'écrin de la lettre, nous nous arrêtons un moment sur un texte important dans la vie et l'évolution de Pétrarque puisqu'il relate le point de passage entre deux modes de vie et deux conceptions de l'existence et prépare la conversion future et les deux années de retraite ascétique que le poète passera, en 1337 et 1338, auprès de son frère (lequel avait choisi la condition de Chartreux).

Ce texte, publié (et connu de nous) sous le titre *L'Ascension du Mont Ventoux* est une lettre adressée au théologien Dionigi Roberti da Borgo San Sepolcro, rencontré trois ans auparavant.

En 1336, alors qu'il goûte depuis dix ans la vie mondaine et raffinée de la cour papale à Avignon, Pétrarque, à 32 ans, tente l'ascension du mont Ventoux que depuis l'enfance il n'a « *pour ainsi dire pas quitté des yeux* ». Son exemplaire des Confessions de saint Augustin, « *volume minuscule, somme de douceurs infinies* »⁸¹⁴, l'accompagne dans ses voyages, « *comme s'il avait autant besoin d'un guide pour s'orienter dans le monde visible que d'un gardien pour ne pas s'égarer en soi* »⁸¹⁵.

Pétrarque ouvre le précieux volume pour lire ce qui lui tombera sous

814. Pétrarque, *L'ascension du Mont Ventoux*, traduit du latin par D. Montbelleo, Extrait de *Familiarum Rerum Libri IV*, I, Paris, Séquences, 1990, p. 41.

815. Ibid., «Préface» de P. Dubrunquez, ps. 17-18.

les yeux et prononce ces mots à l'intention de son frère Gherardo (modèle en qui Pétrarque puisait les ressources de sa vie morale) qui le guide dans cette ascension :

« Et les hommes vont admirer les cimes des monts, les vagues de la mer, le vaste cours des fleuves, le circuit de l'Océan et le mouvement des astres et ils s'oublient eux-mêmes ».

Pétrarque, troublé ferme alors le livre, intimement convaincu que tout ce qu'il vient de lire avait été écrit pour lui, *« non pour d'autres »*⁸¹⁶.

Il se souvient

« de ce qu'avait pensé de lui-même Augustin quand, ouvrant le livre de l'Apôtre, comme il le raconte, il lut ces paroles : Ne vivez pas dans les festins, dans les débauches, ni dans les voluptés impudiques, ni dans la lutte ni dans l'envie ».

Puis il se remémore les paroles d'Antoine rapportées par Athanase quand, à la lecture de l'Évangile, il tomba sur ces paroles :

« Si tu veux être parfait, va, vends ce que tu possèdes et donne aux pauvres ; viens, suis-moi, et tu auras un trésor dans le ciel »

Pétrarque explique alors que

« de même qu'Antoine trouva dans ces paroles le terme de sa quête, de même qu'Augustin, une fois lu ce passage, refusa d'aller plus loin, de même »

Pétrarque médita silencieusement les paroles citées pour conclure sur

*« la stupidité des hommes, lesquels, négligeant leur part la plus noble, se fourvoient en mille chemins et se perdent en vains spectacles, cherchant à l'extérieur ce qui se pourrait trouver à l'intérieur »*⁸¹⁷.

816. Pétrarque, op. cit., 42.

817. Ibid., ps. 43-44.

Pour Pétrarque, c'est une véritable rencontre avec la pensée de saint Augustin, pensée que ce dernier résume dans le précepte suivant :

« Refuse la tentation de l'extériorité; c'est dans l'espace intérieur de l'homme que la vérité fait résidence. »

Lorsque Pétrarque, à travers le récit de son « ascension du Mont Ventoux » met en relation sa propre expérience avec le texte de saint Augustin et le texte d'Athanase, il s'inscrit dans une lignée « dialogique » qu'il convient de ne pas réduire à la seule dimension religieuse.

Ainsi, le récit de soi que produit Pétrarque qui « *cherche dans son patrimoine spirituel une règle de conduite* »⁸¹⁸ est un récit en forme de lettre adressée au père augustinien Dionigi Roberti da Borgo San Sepolcro qui depuis trois ans l'initie à la lecture de Saint Augustin, l'Evêque d'Hippone.

Pétrarque soumet à Dionigi,

*« le stoïcien qui sait la place de chaque être dans le monde /.../ ce vigilant exercice d'herméneutique médiévale auquel il ne cesse de spontanément recourir pour élucider le sens caché de son acte »*⁸¹⁹.

La construction du sens passe par des procédures complexes qui sont en partie déterminées par la doctrine herméneutique telle qu'elle s'exprime au Moyen-Age, et qui épousent la tradition épistolaire cicéronienne que nous avons rappelée plus haut : la conjonction est ici frappante entre la nécessité intérieure de composer le récit de cette expérience spirituelle

818. P. Dubrunquez, op. cit., p. 13.

819. Ibid., p. 18-19. La doctrine herméneutique qui s'impose à la conscience médiévale et à Pétrarque ne peut concevoir « *que le sens littéral d'un texte - fut-il profane -, ne cache quelque intention didactique ou morale, et ne suppose un supplément de sens pour se trouver légitimé. C'est dans cette perspective aussi que Pétrarque s'évertue à découvrir l'allégorie sous le sens littéral de son ascension, afin qu'au sommet du Mont, un autre sens, moral celui-ci s'impose à lui* ».

et l'urgence de le soumettre sous sa forme épistolaire au destinataire choisi. Les derniers mots de cette lettre soulignent cette triple nécessité : d'écrire vite, d'écrire une lettre, d'écrire à Dionigi, nécessité soutendue par le désir intime de convier la subjectivité de l'autre dans ce mouvement d'objectivation de l'espace intérieur :

« *Dans ces pensées où balançait mon cœur, (...) je revins à la cabane d'où j'étais parti à l'aube /.../. Ensuite, pendant que les serviteurs s'affairaient à préparer le dîner, je me suis retiré tout seul dans un coin de la maison pour t'écrire, à la hâte et en les improvisant presque, ces pages; je ne voulais pas, en les différant, changer de sentiments en même temps que de lieux, ni que s'éteigne mon désir de t'écrire. Tu vois donc, très aimé père, que je ne peux rien cacher de moi, moi qui mets tant de soin à te révéler non seulement toute ma vie, mais aussi mes pensées secrètes, l'une après l'autre; prie pour elles, je t'en supplie, pour que, depuis le temps qu'elles errent et hésitent, elles finissent par trouver un port, pour que, après avoir été inutilement ballotées, écartelées, elles puissent se retourner vers l'unique bien, vers la vraie certitude, vers ce qui demeure. Adieu »⁸²⁰.*

Cet extrait montre comment Pétrarque, s'il réalise admirablement les possibilités d'expression de la lettre, reste encore attaché aux préceptes antiques de l'examen de conscience, à la doctrine herméneutique et à certains procédés rhétoriques. Nous savons, par ailleurs, qu'avant la publication de sa correspondance, il fit disparaître certains traits que gardait la première version. Epistolier encore prisonnier de diverses contraintes, il laisse subsister dans son œuvre épistolaire « *les derniers vestiges d'une crainte* » qu'avec Erasme et Budé, il continue d'éprouver: « *celle de parler sans gêne de soi* »⁸²¹.

820. Pétrarque, op. cit., ps. 45-46.

821. H. Friedrich, op. cit., p. 372.

c) Montaigne et la lettre

Montaigne analyse très bien le rôle que joue l'écriture dans la cristallisation des contenus de conscience.

Pour comprendre la nécessité d'écrire qui est la sienne, il convient de se souvenir que l'écriture est à ses yeux l'unique moyen d'accéder à la réalité mouvante de sa personne et du réel qui l'entoure. C'est là l'essentiel. Aussi, laissant de côté la question du public et du lecteur, se penche-t-il avec une minutieuse délectation sur son ouvrage car cet ouvrage c'est sa vie.

« Et quand personne ne me lira, ai-je perdu mon temps de m'être entretenu tant d'heures oisives à pensements si utiles et agréables ? /.../ Me peignant pour autrui, je me suis peint en moi de couleurs plus nettes que n'étaient les miennes premières »⁸²².

Montaigne sait que, passant de la méditation muette à l'écrit, il envoie celui-ci dans le monde et le communique à autrui. Le « pour autrui » de l'écriture est un moyen supplémentaire de se ressaisir et de se trouver lui-même, un principe concret, une certitude tangible, un point d'accroche dans l'humanité que représente à ses yeux l'autre. L'affirmation de sa propre humanité passe par l'affirmation de l'existence de l'autre, y compris dans sa fonction de lecteur. C'est bien la notion de public et non de destinataire qui convient pour désigner les lecteurs envisagés par Montaigne. S'il a besoin, pour écrire, de la certitude qu'au moins son entourage familial le lira, il ne se sent pas doué pour la correspondance.

Premièrement, parce qu'il n'a personne à qui parler (*« et eusse pris plus volontiers cette forme à publier mes verves, si j'eusse eu à qui parler »*

822. Montaigne, II, 18, p. 426.

dit-il). Ceci est pour lui une raison éminemment pertinente : l'absence de destinataire réel supprime une condition préalable à la sincérité.

D'autre part parce que, « *ennemi juré de toute falsification* »⁸²³, il s'insurge contre l'invention d'un destinataire, invention dans laquelle Pline Le Jeune et, dans une moindre mesure Cicéron, excellaient qui portaient après coup le nom d'un dédicataire imaginaire et publiaient ainsi des « lettres » non envoyées.

« *Car de négociier au vent, comme d'autres, je ne saurais que de songes, ni forger des vains noms à entretenir en chose sérieuse* »⁸²⁴

Enfin, sa critique de la lettre vise la forme artistique qui en a été faite et qui a transformé une forme d'expression directe en un « *théâtre d'exercices de style creux, le genre de la vaine joliesse* »⁸²⁵.

D'ailleurs, son style ne s'y adapterait pas dit-il, donnant *a contrario* sa vision de ce que pourrait être une correspondance libérée de la prison dorée de ses contraintes rhétoriques :

« *J'ai naturellement un style comique et privé, mais c'est une forme mienne, inepte aux négociations publiques, comme en toutes façons est mon langage (...) et ne m'entend pas en lettres cérémonieuses, qui n'ont autre substance que d'une belle enfilure de paroles courtoises. Je n'ai ni la faculté, ni le goût de ces longues offres d'affection et de service. (...)*

C'est bien loin de l'usage présent; car il ne fut jamais si abjecte et servile prostitution de présentations; la vie, l'âme, dévotion, adoration, serf, esclave, tous ces mots y courent si vulgairement que, quand ils veulent faire sentir une plus expresse volonté et plus respectueuse, ils n'ont plus de manière pour l'exprimer »⁸²⁶.

823. Ibid., II, 13, p. 359.

824. Ibid.

825. H. Friedrich, op. cit., p. 373.

826. Montaigne, II, 13, p. 359..

La lettre, en ce qu'elle contient l'essai à l'état latent, facilite la voie à Montaigne. Ses caractéristiques :

*« le libre vagabondage d'un sujet à l'autre, l'entrelacement du style objectif et du discours à la première personne, l'expression d'une humeur contemplative ou tout bonnement capricieuse /.../, la contradiction avec soi-même /.../, la licence d'improviser »*⁸²⁷

permettent à l'épistolier, comme à l'essayiste d'abolir sa dépersonnalisation.

Montaigne, tout entier dans une pensée moderne, en opposition au formalisme et à la scolastique finissante, pouvait faire épanouir cette subjectivité moderne en l'arrachant « à l'enveloppe de la forme épistolaire pour rejoindre celle de l'essai, consciente de ses pouvoirs et autonome »⁸²⁸.

d) Montaigne et le dialogue

La lettre, comme le dit une formule héritée de l'antiquité, « *est un "dialogue à demi"* »⁸²⁹.

Ce que la lettre, le dialogue et l'essai ont en commun c'est qu'ils :

*« permettent un style d'exposition dégagé de toute contrainte et fournissent une forme pour discuter de sujets qui ne supportent pas d'être traités systématiquement »*⁸³⁰.

Montaigne apprécie le dialogue et pense que Platon l'a utilisé

« à escient, pour loger plus decemment en diverses bouches la diversité

827. H. Friedrich, op. cit., p. 372

828. Ibid.

829. Ibid., p. 373.

830. H. Friedrich rappelle à propos de l'expression « dialogue à demi » que Le Tasse, retournant la formule dans son *Discorso sull'arte del Dialogo*, dit ceci : « *Bisogna scrivere col medesimo stile il dialogo e l'epistola, perchè il dialogo è quasi una sua parte.* » (« Dialoghi », dans *Prose*, éd. C. Guasti, II, 1875, p. 247).

*et variété de ses propos fantasies »*⁸³¹.

Il interprète et se réapproprie les caractéristiques d'un genre qui, à ses yeux permet à la fois l'expression littéraire

« de la suspension du jugement, de l'impossibilité de fixer tant l'esprit que les choses »

et l'expression écrite

*« de la subjectivité improvisante , qui peut y représenter sa richesse et ses perspectives changeantes en les distribuant entre divers personnages »*⁸³².

Il faut rappeler que la culture mondaine des cours, où s'épanouissait la formation laïque de l'esprit, était fondée sur la conversation, et que l'œuvre de Giordano Bruno dont la parution était quasiment contemporaine des *Essais*, consistait en dialogues⁸³³.

Mais Montaigne, laissant de côté l'entretien fictif entre plusieurs personnes, met en lumière ce que la fiction du « dialogue » avait jusqu'alors masqué : *« l'esprit s'entretenant avec lui-même »*. Et il y parvient, même si, comme A. Thibaudet, on peut supposer que *« le dialogue Montaigne-La Boétie eût donné (...) une grande œuvre, fort différente du dialogue Montaigne-Montaigne que sont les Essais »*⁸³⁴.

Il y avait là bien sûr la possibilité d'un échange dialogué à l'intérieur d'une correspondance : cette possibilité est réaliste si l'on est attentif aux regrets qu'exprime Montaigne de n'avoir personne *« à qui parler »* et si l'on se souvient de la façon dont il décrit cette amitié *« si entière*

831. Montaigne, II, 12.

832. H. Friedrich, op. cit., p. 374.

833. Les auteurs que lisait Montaigne étaient, pour beaucoup d'entre-eux, auteurs de dialogues : Pontus de Tyard, Pierre de la Ramée, Guy de Bruès, etc., sans parler de Lucien et d'Erasmus.

834. A. Thibaudet, op.cit.,p. 11.

et si parfaite »⁸³⁵ entre les deux hommes de lettre, publiant dans son chapitre sur l'amitié les *Vingt et neuf Sonnets d'Etienne de La Boétie*. Mais cet échange dialogique aurait aussi pu résulter d'une confrontation par œuvre interposée entre celle de Montaigne et celle que La Boétie aurait pu continuer à écrire s'il avait survécu (il a une trentaine d'années lorsqu'il meurt en 1563, laissant à son ami ses livres et ses manuscrits).

Le contexte historique et littéraire offrait donc à Montaigne des formes existantes : la masse des productions du Moyen Age et de l'humanisme en latin et en langue vulgaire épousait pour beaucoup les formes du dialogue et de la lettre, parentes par leur origine comme par leur développement⁸³⁶.

*« pendant que la lettre préparait des moyens d'expression à la subjectivité de l'auteur et à la diffusion des matières les plus variées, le dialogue mettait à la disposition de l'esprit sceptique une technique d'exposition qui répondait à la multiplicité équivoque des matières par ses changements de perspective »*⁸³⁷

et soulignait le fait que le moi n'est jamais une donnée fixe mais s'exprime dans des formes éclatées et discontinues⁸³⁸. Montaigne ne s'en satisfait pas, tire parti de l'une et de l'autre et crée une forme nouvelle.

e) L'immanence du rapport à autrui

La codification culturelle des écritures du moi jusqu'au XVIe siècle et aux Essais met deux éléments en lumière.

Premièrement, la forme ouverte ne se donne pas d'emblée comme le genre de l'expression subjective et, par conséquent, la lettre n'ouvre

835. Montaigne, I, 28, p. 264

836. H. Friedrich, op.cit., p. 374

837. Ibid., p.375

838. C'est notamment cette valeur qu'il accorde au dialogue qui conduira Diderot à y voir la métaphore de la constitution d'un savoir ou d'une identité, et à en écrire lui-même.

pas « en elle-même » à la relation « intersubjective ». Ou plutôt, l'instauration d'un dialogue avec soi et/ou avec un destinataire passe par une modification profonde de la conception du « moi-sujet » et des modes d'accès à celui-ci.

La relation à soi et la relation à l'autre sont marquées par un certain nombre de préceptes et de devoirs d'ordre théologiques et philosophiques et le travail de Montaigne permet de commencer à libérer le « je » du scripteur du moule didactique et théologique qui lui avait donné naissance dans la tradition littéraire occidentale. Il ouvre ainsi d'autres possibilités à cette forme d'existence en communication que sera la correspondance.

On l'a vu, ce qui rend cette évolution possible n'est pas de l'ordre d'une « rupture ». Une série d'événements éthiques, esthétiques, politiques et culturels font que l'homme de la Renaissance peut penser autrement diverses questions. Au premier chef, celle de la perception et du point de vue (relatifs et déterminés culturellement) et celle de l'existence du moi affirmée comme un postulat. Libéré du devoir de progresser dans la connaissance d'un Dieu transcendant, ce moi, tout entier occupé à l'étude de ses imperfections se tourne vers l'immanence de son rapport à autrui et au monde. Comment peut-il être alors exprimer autre chose que l'«expérience», la « tentative », l'« exercitation » puisque l'existence elle-même est désormais placée sous le signe de l'essai ?

Une triple thématique va pouvoir occuper le terrain de cet espace véritablement ouvert qui se profile dorénavant sous le terme d'écritures de soi : la réflexion sur *soi* (les événements de la conscience et de la vie personnelle), la réflexion sur *le monde* (la perception des événements et des idées) et la réflexion sur *l'acte d'écrire* (le sens de cet acte).

Ainsi, la recherche du sens à laquelle contribuent ces écrits ne va pas sans la réflexion qu'ils proposent simultanément et qui désigne le sens

de cette recherche. Problématique essentielle qui garantit la vitalité d'un genre qui se renouvelle singulièrement sous la plume de chaque scripteur.

La question du message est alors inséparable du questionnement sur les processus et les procédés qui permettent de l'élaborer et de le transmettre, parce que là, plus qu'ailleurs, processus et procédés renseignent sur la construction des points de vue du scripteur chaque fois qu'il dit « je ».

L'écriture peut alors devenir un mode d'être au monde et à soi-même.

Il n'était sans doute pas inutile d'aller voir du côté de l'émergence de ce type d'écrit, moins par souci d'érudition que pour introduire une compréhension des écritures de soi qui ne s'enracine pas dans son seul rapport à l'« intime » et au « secret ».

Tout le sens des *Essais* pour nous aujourd'hui est qu'ils continuent d'évoquer une « raison » citoyenne du monde, ni complète, ni transparente, ouverte à une pluralité d'interprétations possibles. Non pas la rationalité du siècle des Lumières « *qui croyait possible d'édifier un monde d'où tous les préjugés auraient disparu* »⁸³⁹ mais une raison qui pénètre dans la totalité de l'existence, y compris la perception sensible, la vie affective, jusqu'à notre physiologie, et qui donne au sujet la possibilité de penser et de donner un sens au caractère impermanent et transitoire du monde dans lequel il vit. Cette reconnaissance d'une rationalité finie offre une place à la subjectivité car pour faire face à cette existence transitoire, il faut « *créer des structures qui possèdent une signification* :

Enfin, nous trouvons le sens humain de notre vie dans cette

839. Entretien avec Y. Yovel, «La source des valeurs morales n'est pas à chercher dans un au-delà», *Le Monde* du 23/6/92, p. 2, 5e col.

organisation de l'éphémère au sein de structures /.../ qui puissent répondre à nos désirs existentiels même sans les satisfaire complètement »⁸⁴⁰.

Si nous empruntons à ce philosophe contemporain certaines des clés de sa pensée c'est parce qu'il nous semble important de situer le rapport entre la rationalité et la subjectivité dans une même perspective philosophique.

Si l'essai, le journal intime et la lettre sont des genres qui possèdent à nos yeux une signification, c'est bien parce que la subjectivité de l'essayiste, du diariste ou de l'épistolier y mettent quotidiennement en œuvre cette « *organisation de l'éphémère* ».

840. Ibid., 6e col.

3.2. Vers une « communication par correspondance dialoguée »

3.2.1. L'existence du moi, enjeu de l'entreprise

3.2.1.1. La référence à soi et le parti-pris de la « vérité »

Une adolescente, retirée dans sa chambre, peut écrire :

« *Cher cahier,*

*J'ai enfin un peu de temps, j'ai décidé de te reprendre. Mais je me fixe une règle du jeu : ce que j'écris doit être vrai. Je ne l'inventerai pas. Je l'écrirai avec franchise sans le déguiser ou lui donner un visage plus agréable. Voilà ! »*⁸⁴¹.

Anaïs Nin note dans son *Journal*, en vue d'une tournée de conférences en juin 1946 :

« *Tenir le Journal a engendré plusieurs habitudes : une habitude d'honnêteté (parce que personne ne peut s'imaginer que le Journal sera lu par quiconque); une habitude d'écrire sur ce qui vous touche de plus près; l'habitude d'improviser sur n'importe quel thème qui vous vient à l'esprit (...). Un respect pour l'humeur du moment. Les rêves passent dans la réalité de l'action. De l'action, à nouveau jaillit le rêve (...). J'ai réussi à opérer ces transitions. Je suis passée de l'un à l'autre »*⁸⁴².

A travers ces mots provenant de deux plumes bien différentes, s'affirme la volonté d'établir l'identité ontologique de l'intéressé(e), non pas en vertu du seul signalement « externe » (selon la logique des rôles

841. P. Lejeune, « Cher cahier... », «Ecrits intimes, de Montaigne à P. Handke», *Magazine littéraire*, n° 252-253 avril 1988, p. 45.

842. A. Nin, *Journal*, 1944-1947, 1971 pour l'édition Harcourt, Brace and World, New York, Paris, coll. Stock, livre de poche, 1972, p. 251.

sociaux vécue comme une logique des apparences) mais selon un autre ordre : l'ordre d'une « vérité » personnelle, sachant que celle-ci n'est pas une donnée toute faite mais est indissociable de la réflexivité qui la fera passer de la puissance à l'acte.

Le sujet qui se prend lui-même pour objet intervient comme opérateur qui passe de l'ordre de l'action à l'ordre de la signification en introduisant dans son dialogue avec lui-même, entre le dire et le faire, ce médium qu'est l'écriture auto-référentielle. Dès lors, souligner le parti-pris de la « vérité » ou de l'« honnêteté », c'est affirmer l'existence du moi dans - et par - sa « lecture » du réel. C'est situer la quête du sens à l'intérieur même de l'existence, dans un déchiffrement perpétuel de celle-ci. Le « je » de l'écriture de soi désigne une subjectivité qui revendique sa complexité et se définit par ses tentatives pour comprendre et donner du sens à sa propre existence sociale. Ces tentatives trouvent une actualisation possible dans l'écriture du journal intime en tant que celle-ci a à voir notamment avec l'autoportrait,

« qui tente de saisir un homme vivant et mouvant. Un homme qui se fait en même temps qu'il se décrit. »⁸⁴³.

3.2.1.2. L'autoportrait ou l'impossible captation d'une présence au monde

Dans cette longue quête où le « je » apprend à se conjuguer aux temps du réel, un point n'est jamais résolu : celui de la représentation de soi si

« l'on entend par là un portrait systématique à la fois moral, mais aussi physique, et qui ainsi serait susceptible d'être rapproché d'autoportraits de peintres »⁸⁴⁴.

843. Y. Bellenger, « Montaigne et l'autoportrait », *Ecrits intimes...*, op. cit.

844. B. Didier, « Autoportrait et journal intime, *L'Autoportrait, Corps écrit* n°5, op. cit., p 167.

Béatrice Didier, dans son étude sur l'autoportrait dans le journal intime oppose l'aspect définitif du portrait à l'aspect foncièrement et chroniquement indéfini du journal : le diariste diffère fréquemment une opération, celle de la peinture de soi-même et fuit « *le miroir, comme si le miroir en réunissant des traits épars, allait figer l'image dans une eau mortelle* ». Dès lors, seule la présence d'autrui « *permet la cristallisation des traits épars de l'autoportrait* »⁸⁴⁵. Présence qui se manifeste principalement à deux niveaux.

A l'intérieur du journal lui-même, le diariste rapporte les propos tenus par telle ou telle personne à son sujet. Ainsi, Anaïs Nin sélectionne et cite dans son *Journal* des paroles dites, des extraits de lettres qui lui sont adressées et d'articles parus sur l'un de ses livres, composant ainsi un portrait physique et intellectuel d'elle-même à la faveur du regard que les autres, dans la diversité des relations qu'ils nouent (ou refusent de nouer, rompent, nourrissent, etc.) avec elle, projettent sur la femme et l'écrivain. Introduisant certains autres, dans le journal, elle introduit cette extériorité douée d'une vision globale, parfois plastique, indispensable à la constitution de son image.

Mais la présence de l'autre peut également habiter l'horizon (plus ou moins brumeux, assumé, prévu, imaginé, voulu) de la publication du journal et de sa confrontation avec un lecteur. C'est en dernier lieu à ce dernier que reviendra la tâche de réunir les traits du portrait constitutifs du déroulement de l'écriture afin d'opérer sa propre synthèse. Là encore, c'est à la subjectivité de l'autre, ici le lecteur, que l'on délègue le soin d'effectuer l'impossible autoportrait. Impossible ? D'une certaine manière, parce que le diariste

« *décrit, en changeant lui-même chaque jour, un homme qui,*

845. Ibid., p. 171.

846. Ibid., p. 174.

parallèlement, lui aussi n'est pas le même d'un jour à l'autre /.../. Le journal peut apparaître (...) comme salvateur, dans la mesure où il est un troisième élément entre le moi regardant et le moi regardé, une sorte de troisième personne qui permet au diariste d'être Un, ou du moins de s'y efforcer /.../»⁸⁴⁶.

Le journal, résume Amiel, a alors cette triple fonction : « *Me mettre au clair, me délivrer et finalement me rendre à moi-même* »⁸⁴⁷.

Il permettrait donc, malgré tout, une forme d'autoportrait ! Mais un autoportrait qui, parce qu'il n'est jamais fini, parce qu'il est sans cesse recommencé, donne une sorte de continuité musicale à l'écriture. Il perd en réalité, en force de représentation, à ne pas s'inscrire dans l'espace, mais il gagne en revanche d'être tissé dans la durée. Là où le peintre s'épuise (que l'on songe à Rembrandt et aux soixante-quatre images de lui-même qu'il laissa), le diariste, même s'il travaille dans la discontinuité (en lachant et reprenant la plume chaque jour), crée, dans l'esprit du lecteur, une succession d'images si rapide que la continuité créée est comparable à celle de l'image filmique. D'ailleurs Delacroix avait bien ressenti cette captation fluctuante de la durée que permet l'écriture du journal par rapport à l'autoportrait pictural et préférait :

« le miroir intérieur, moins miroitant, plus profond aussi et qui capte la durée dans ses multiples faces : toute vérité, toute vision s'y soutiennent, parce que rien ne vous y jette aux yeux, la présence, l'existence, la réalité insupportables de l'objet - cet objet qui est soi »⁸⁴⁸.

847. Amiel, *Journal intime*, 25 avril 1927, cité par B. Didier, p. 175.

848. Y. Florenne, *Présentation des plus belles pages de Delacroix*, p. X, cité par B. Didier, p. 175.

3.2.1.3. Le lecteur, garant d'une présence de soi à soi

Dans cette tension entre le souci de se dépeindre et l'impossibilité de parvenir à une image globale et stable, c'est finalement au lecteur (en sa présence subjective, future et indéterminée) qu'incombe la fonction d'être un point fixe :

« l'auteur a tendance à lui prêter une sorte d'unité du regard qu'il est lui-même bien incapable d'avoir, et c'est par conséquent à ce lecteur qu'incombera l'impossible synthèse que l'écrivain refuse de faire et qui pourtant serait nécessaire pour que l'autoportrait puisse être achevé, délimité comme par le cadre d'un tableau »⁸⁴⁹.

C'est là l'un des points de démarcation le plus net avec l'autobiographe qui lui, s'arrête et fixe son modèle pour un temps, donnant d'emblée à son lecteur les clés pour interpréter le portrait, les pistes pour lire cette histoire passée, finie. Démarcation également avec le mémorialiste qui veut faire

« la chronique de son siècle, et vise en même temps à établir le bilan de sa vie, /.../ en rappelant, comme si c'était l'effet d'une trajectoire, ce qui a été vécu dans l'approximation »⁸⁵⁰.

Le journalier, quand à lui, *« renonçant même à la rassurante continuité du récit »⁸⁵¹*

« ne peut ni ne veut échapper à la distorsion que le temps fait subir à ses goûts, que la connaissance entraîne dans ses jugements /.../. Si impérieux que soit le projet d'existence, du fait même qu'il est éprouvé et vécu, il subira des modifications, qu'elles mènent à des contradictions ou à des accomplissements. Le journal en portera trace, quand l'autobiographie,

849. Ibid., p. 182.

850. J. Rouaud, « Restif et le journal intime », *Ecrits intimes*, op. cit., p. 25.

851. M. Delon, « La faute à Rousseau », *ibid.*, p. 23.

*au contraire, visera à les rendre nécessaires, les justifiant par un projet, littéraire et providentiel »*⁸⁵²

L'autoportrait, tel qu'il est journallement ébauché et retouché dans le journal, porte donc marques et biffures, c'est à dire la trace des efforts d'un scripteur qui s'efforce de se rendre intelligible à lui même et dont le travail est une véritable investigation au cours de laquelle « *sujet et objet empiètent l'un sur l'autre* »⁸⁵³.

Il ressort de ceci que la quête d'une parole intérieure ne peut être opposable à la recherche de l'altérité : la résolution qui conduit le diariste à prendre de la distance vis-à-vis des « autres » (sans aller forcément, tel l'anachorète, jusqu'à rompre le « contrat social » !) si elle a comme finalité de le rendre mieux perceptible à lui-même va, du coup, éclairer sa perception d'autrui. Et lorsqu'il franchit le pas et donne son journal à lire, ne peut-on pas considérer que l'une des motivations du diariste réside dans cette conviction selon laquelle « *la plus haute attention témoignée aux autres, c'est de se rendre perceptible* » ? Dans l'œuvre de Peter Handke, pour atteindre ce but, le « je » devient un « on », « *où ce qui est ressenti ou perçu par un seul devient, par sa netteté et son exactitude, objet d'autrui* ». N'y a-t-il pas là un chemin de traverse qui conduit à l'un des principe sur lequel repose la correspondance ?

Le « je » qui s'adresse à un « tu », dans la correspondance, ne tente-t-il pas d'amener chacune de ses phrases au point où elles deviennent « *un point de départ pour autrui* »⁸⁵⁴ ?

852. J. Rouaud, op. cit., p. 25.

853. G. Gusdorf, *Lignes de vie I*, op. cit., p. 112.

854. G.A. Goldschmidt, « Peter Handke, un « je » anonyme », *Ecrits intimes*, op. cit., p. 86.

3.2.2. Co-existence avec l'autre, formes d'existence en communication

Nous le savons,

« la parole, au sein même de l'identité personnelle, introduit la présence d'autrui /.../. Tout usage de la langue revêt un caractère relationnel »⁸⁵⁵.

La figure de l'autre, telle qu'elle se dessine en négatif sous la plume du diariste et entre les lignes de son journal et telle que nous avons cru la discerner, en positif, sous les traits du « lecteur » est une figure qui vaut d'abord par son silence : l'autre est en chacun de nous et chacun de nous peut, dans son existence quotidienne, poursuivre l'interprétation et la glose de cette parole singulière. Mais notre parole n'est pas habilitée à intervenir au sein de l'espace scripturaire (du journal) pour le marquer. Nous sommes les témoins concernés, les observateurs actifs d'une quête qui, si elle nous interpelle, ne nous invite pas à intervenir dans son déroulement même. Ainsi, le sens que nous construisons, *in peto*, à la lecture du *Journal* d'Anaïs Nin par exemple, ne nourrit pas cette œuvre en retour. Influencée par cette lecture, nous pourrions écrire et publier à notre tour notre *Journal* et la critique littéraire décèlerait dans notre écrit cette part d'interaction, cet intertexte qui fait que chaque texte se construit en relation avec d'autres. Il est très important de différencier ce type de relation (d'influences réciproques, d'emprunts, de circulation d'idées, etc.) entre les œuvres littéraires ou autres et la relation spécifique qu'introduit le « pour autrui » de la lettre.

855. G. Gusdorf, op. cit., p. 154.

3.2.2.1. Le « pour autrui » de la lettre

La lettre peut, comme le journal intime, être consacrée à l'analyse du quotidien, mais là où le diariste écrivait sur le mode du pour soi, l'épistolier s'énonce sur celui du pour autrui, en relation avec un « tu » ou un « vous » réel et non plus virtuel. La présence de l'autre introduit ici une « *disposition existentielle différente* » en ce qu'elle « *irradie tout le champ de la parole* »⁸⁵⁶. Si l'on se remémore les points abordés à propos des écritures de soi, notamment chez Sénèque, il apparaît que ce pour autrui de la lettre y bénéficiait « *d'une valeur d'entraînement par rapport au pour soi de l'introspection solitaire* ». En effet, l'écriture de la lettre suscite un décentrement, « *un changement de la perspective de soi sur soi en vue de l'exposition à l'autre* »⁸⁵⁷. Ce décentrement peut agir comme un stimulant, voire une provocation « *révélatrice de la conscience de soi* ». La différence essentielle entre le journal et la lettre réside très certainement

« dans la réciprocité d'influence entre le rédacteur de la lettre et le destinataire, le second imposant au premier une adaptation anticipatrice.

Ecrire à quelqu'un, écrire pour quelqu'un, c'est se mettre vis à vis de lui en condition de co-existence »⁸⁵⁸.

C'est ce qui conduit G. Gusdorf à penser que « *l'anthropologie de la lettre constituerait l'un des chapitres d'une anthropologie du dialogue, l'une des perspectives de l'existence en communication* »⁸⁵⁹, marquée selon lui par le désir réciproque du destinataire et du destinataire d'accéder à la vérité personnelle et interpersonnelle « *par la communication en correspondance dialoguée* »⁸⁶⁰.

856. Ibid., p. 151.

857. Ibid., p. 153.

858. Ibid., p. 154, c'est nous qui soulignons.

859. Ibid., p. 155, c'est nous qui soulignons.

860. Ibid., p. 159.

Nous ne souscrivons pas à l'idée selon laquelle on « accéderait » à la vérité personnelle ou interpersonnelle par la correspondance car sous ces images se profile une fois de plus la conviction, décidément tenace, selon laquelle l'écriture de soi serait mue *en elle-même* par un désir d'élévation. Même si ce désir est formulé chez nombre d'auteurs et constitue à leurs yeux le moteur de leur production littéraire, nous ne pouvons le considérer comme *inhérent* à la tradition épistolaire. Bien au contraire, ce désir s'est, nous l'avons vu, forgé au contact de préoccupations et de valeurs éthiques ou religieuses. La fonction de la correspondance varie selon les époques, les groupes sociaux et les personnes qui en font usage. G. Gusdorf explique lui-même ,

*« (qu') à l'intérieur du premier groupe des romantiques allemands, les échanges de lettres d'amitié et d'amour nouent des alliances essentielles, où la profondeur du sentiment fait alliance avec la richesse de l'expression. Les frères Schlegel, Novalis, Tieck, Caroline, Rachel, Henriette, Bettina et leurs affiliés forment une constellation d'affinités et de déchirements, dont le foyer, le lieu géométrique pourrait bien être les lettres qu'ils s'adressent les uns aux autres. »*⁸⁶¹

Dans le contexte romantique,

« La lettre est une forme d'expression de la vie en commun. Grâce à elle , un homme noue une relation vivante avec un ou plusieurs autres. La communauté est le fondement du style romantique de penser, de vivre, d'agir et de créer spirituellement. L'expression directe de cette activité d'esprit est la conversation, et sa forme la plus haute le dialogue.

*La lettre, forme médiate de l'échange des pensées, devait acquérir une signification particulière »*⁸⁶².

861. Ibid., p. 153.

862. Richard Samuel, Introduction au tome IV de l'édition Kluckhohn-Samuel des *Werke* de Novalis, 1975, p. 33, cité par G. Gusdorf, *ibid.*

Enfin, pour ne pas multiplier les références, contentons-nous de rappeler l'immense correspondance⁸⁶³. des soldats en guerre qui, elle aussi, acquiert « une signification particulière », non seulement pour le soldat « *directement exposé, (qui) peut affronter et résister à l'attente, l'angoisse, l'ennui, la déprime* »⁸⁶⁴ et qui, écrivant ses lettres, garde le contact avec son milieu, mais également pour l'historien qui verra ensuite dans ces « *témoignages exhumés des archives privées* » une information « *brute, informelle, au jour le jour* » sur les aspects non officiels d'une guerre tabou (en l'occurrence la guerre d'Algérie, à travers deux mille lettres d'appelés, écrites entre 1956 et 1962).

Il nous semble donc peu pertinent de cristalliser la diversité des relations épistolaires autour de cette quête de « la vérité » dont parle G. Gusdorf, l'enjeu pour nous étant de repérer les codes qui permettent à cette communication par correspondance dialoguée de se construire et non de déterminer si cette relation vise ou non l'accession à une vérité interpersonnelle ! Dans ce but, nous envisagerons la lettre sous quatre aspects : le traitement du destinataire, le ton, l'encodage de la relation épistolaire, le texte isotopique de la correspondance.

a) Le traitement du destinataire.

Dominique Noguez, écrivant une « *Lettre à Patrice Rollet* » pour un numéro de la revue *Vertigo* consacrée aux « *Lettres de cinéma* », remarque que la lettre « *c'est d'abord un certain traitement du destinataire* »⁸⁶⁵ et

863. Notons à titre indicatif, *Les Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier 1914-1918*, et *Les Carnets de guerre de Gustave Folcher, paysan languedocien 1939-1945*, monographies présentées par R. Casals, collection Actes et Mémoires du Peuple, éditions Maspéro, 1978 et 1985 ; Svetlana Alexievitch publie sous le titre, *Les Cercueils de zinc*, les lettres des soldats de la CEI en Afghanistan, Bourgois éditeur, 1991, pour la traduction française etc.

864. P. Nahon, « Préface aux Lettres d'Algérie », 1954-1962, *La guerre des appelés, la mémoire d'une génération*, J.C. Lattès, 1992, p. 11.

865. D. Noguez, « Epistula de Epistulis, Lettre à Patrice Rollet sur les lettres de cinéma », *Lettres de cinéma*, Paris, Vertigo n°2, 1988, p. 69.

ce « traitement » spécifique est marqué par plusieurs traits.

Premièrement le destinataire est bien quelqu'un d'autre et non cet autre soi-même, l'allocutaire du journal intime, dans lequel se confondent le moi du diariste susceptible de relire les pages de son journal dans un mois ou dans dix ans et l'altérité floue d'un lecteur virtuel. Ce destinataire peut être singulier (« chère Juliette ») ou multiple (« Chers parents »). Il peut également être démultiplié dans une « lettre, explicitement adressée à une personne /mais/ pouvant être lue par d'autres, sans d'ailleurs qu'il s'agisse d'indiscrétion »⁸⁶⁶. Ainsi des lettres du XVIIe siècle dont le destinataire savait d'avance qu'on les lisait à haute voix, qu'on se les faisait passer, qu'on les recopiait, etc.

Variante de cette dernière, la lettre ouverte s'adresse certes à un nombre important de lecteurs mais avec le souci de maintenir ceux-ci dans l'idée qu'ils forment un groupe limité et parfaitement ciblé : la lettre ouverte est un écrit spécifique qui occulte la possibilité qu'il a, en tant que trace, de parvenir d'une part à la postérité et d'autre part à l'ensemble des lecteurs de cette planète. Au contraire, la mise en scène du « vous » circonscrit un destinataire collectif et contemporain, les citoyens d'un espace culturel et politique qu'ils partagent avec l'auteur (ou les auteurs) de cette lettre. Elle tente ainsi de souligner cette communauté de références et d'intérêts, cette appartenance à une même époque, à un monde similaire. La lettre ouverte s'affiche comme un discours privé tout en transgressant le caractère privé du contrat épistolaire en cela même qu'elle se donne à lire à un large public. Il revient alors au lecteur concerné sinon touché par le contenu de la lettre de se reconnaître comme l'un des destinataires de celle-ci. Se sentant concerné par cette lettre, tout en sachant pertinemment qu'elle ne lui est pas personnellement

866. Ibid.

adressée, il percevra du même coup son appartenance à ce qui dessine finalement les contours d'un collectif d'individus. Sa perception de lui-même comme destinataire singulier, en accord avec la lettre reçue, ne pourra que mieux lui faire ressentir (voire découvrir) son appartenance à un groupe (idéologiquement marqué) peut-être nombreux mais de toute façon, limité. Qu'attend-on ici du destinataire ? Qu'il vote ? Qu'il parle de la lettre autour de lui ? Qu'il se mobilise ? Qu'il réponde ? L'enjeu du « destinataire » de la lettre ouverte n'est pas de faire connaissance en dehors des normes d'interaction sociale qu'implique d'emblée le caractère « ouvert » de la lettre. Choisir la lettre ouverte (franchement ouverte et simplement déposée dans nos boîtes aux lettres ou déguisée grâce aux mailing de l'entreprise commerciale qui permet de porter votre nom sur l'enveloppe, sur l'en-tête et parfois même dans la clôture de la lettre), c'est paradoxalement, sous couvert d'une enveloppe qui garantit l'intimité, s'imposer dans la sphère privée du lecteur tout en désignant le caractère éminemment public de la relation que l'on souhaite engager avec lui. Ce paradoxe est levé dans la relation épistolaire qui nous intéresse ici, c'est à dire celle qui se construit par la *composition* d'une correspondance. D'une part le destinataire de la lettre ouverte ne constitue pas le seul interlocuteur (sinon privilégié, du moins spécifique) mais il fait partie d'un ensemble de personnes que l'on souhaite sensibiliser à une idée (et) ou à un produit par le biais d'une campagne politique ou d'une campagne publicitaire. D'autre part on ne souhaite pas que sa « réponse » prenne la forme d'une *lettre* réponse. C'est par son comportement de consommateur ou de citoyen que s'actualisera son accueil de la lettre, sa réaction à ce message pris dans le moule épistolaire.

Ces observations sur la lettre ouverte nous amènent à relever un point commun à toutes les formes de lettres : toute lettre indique nettement

quel est le traitement qu'elle réserve à son destinataire, c'est à dire comment elle entend que soient négociées les modalités de la « réponse ». Modalités dans le temps : réponse exigée rapidement, réponse inutile ; modalités dans l'utilisation du support : réponse par (retour du) courrier ou par tout autre moyen ne relevant pas de la transmission de la trace écrite ; modalités dans le contenu : depuis la réponse professionnelle à la lettre professionnelle jusqu'à la réponse exigée par la non moins exigeante relation amoureuse.

Deuxième caractéristique de ce traitement du destinataire dans - et par - la lettre : il est toujours présent

*« très présent, présentissime, interpellé, nommé, cher Patrice, pris à témoin, quand il n'est pas purement et simplement le roi de la fête, celui qu'on interroge, vitupère ou supplie »*⁸⁶⁷.

Cette douce ironie conduit D. Noguez à se souvenir de Jakobson et à évoquer le nécessaire dosage entre les fonctions qui « *concernent le destinataire, le destinataire et le contact entre eux* » avec toutefois une certaine « *inflation de la fonction conative* ». On les aura reconnues au passage, les deux autres fonctions en jeu sont la fonction émotive (ou expressive) et la fonction phatique.

Cette dernière qui permet d'établir et de maintenir le contact, de

« s'assurer que le lecteur suit bien /.../ est si peu négligeable qu'elle prend parfois toute la place et que certaines lettres ne sont qu'un immense "Hola ! tu m'écoutes ?" ou un gigantesque "Vous ne devinerez jamais ce que je vais vous dire !" ».

Nous dirons enfin de ce traitement du destinataire qu'il a également à voir avec le caractère par essence inachevé que toute lettre porte en elle

867. Ibid., p. 70.

En dehors des exceptions en partie relevées plus haut,

*« toute lettre /.../, appelle réponse, instaure littéralement (platoniciennement) une dialectique. Elle n'assène rien de si décisif, n'anathémise ou n'objurgue point tant, qu'elle ne porte en elle l'incomplétude d'un acquiescement ou d'un accusé de réception à venir »*⁸⁶⁸.

b) Le « ton » de la lettre ou l'exercice dialogique en toute liberté

Le « ton » désigne d'abord, selon le dictionnaire,

« la hauteur de la voix à un moment donné ; la qualité de la voix humaine en hauteur (ton proprement dit) en timbre et en intensité, caractéristique de l'expression des états psychologiques et du contenu du discours ».

Et ce, avant de désigner au XVIIIe siècle *« la manière de s'exprimer, dans un écrit »*. L'exemple donné par le Petit Robert : *« le ton d'une lettre »* annonce bien celle-ci comme un genre où *les modulations* qu'emprunte la fonction émotive (ou expressive) pour se donner à entendre à l'oral peuvent espérer trouver un écho à l'écrit.

D. Noguez utilise volontairement ce vocable musicologique de « ton », pour désigner

« ce je ne sais quoi dans la vivacité des tournures, la longueur des phrases, le choix des mots, l'ordre des propos, le régime (déclaratif, impératif ou interrogatif) du discours, mille choses encore, qui permettent de distinguer une epistula ed familiares d'un roman policier ou d'une thèse » (sic.)⁸⁶⁹.

Ceci nous renvoie à la liberté d'allure, à ce droit sacré à la digression de la lettre : il est entendu que l'on écrit,

868. Ibid.

869. Ibid., p. 71.

« *au fil de la plume et que si une idée /.../ se présente, il n'est point interdit de lui faire un sort, une tendresse, en passant /.../ Tout épistolier va un peu comme Montaigne, "par sauts et gambade" ».*

Ce « ton » de la lettre annoncerait-il une absence de codes ? Nous verrons qu'elle est au contraire parfaitement codifiée. Nous nous contenterons ici de noter qu'elle se caractériserait plutôt par « *la libre coexistence de codes hétérogènes* »⁸⁷⁰.

En d'autres termes, on a là une rhétorique qui ne répond pas du tout aux canons de l'enchaînement linéaire propre à d'autres formes de discours. C'est en cela que nous avons pu parler de la lettre comme apparentée aux formes ouvertes. Avec ceci de particulier que « *les modes de développement, les ruptures, les syncope, le rythme de la lettre décrivent indirectement le type de relation existant entre les interlocuteurs* »⁸⁷¹ et la direction que chacun entend faire prendre à cette relation.

Englober l'ensemble de ces notions sous le terme de « ton », c'est finalement faire référence à deux aspects essentiels : d'une part la « plasticité », la « souplesse » caractéristiques du genre de la lettre, qui fait que l'on peut instaurer et régler la distance entre soi et l'autre selon la relation que l'on entretient avec lui (de la proximité familière à la distance, en particulier hiérarchique). D'autre part une « *liberté d'allure* » (tant au niveau du contenu que de ses modalités expressives) non moins caractéristique mais qui, elle, s'épanouit plus ou moins, en fonction de cette même distance.

Cette souplesse et cette liberté d'allure de la lettre permettent d'établir la présence de l'autre « *depuis la distance réglée jusqu'à cette intimité qui s'exhibe* »⁸⁷²

870. Ibid.

871. D. Bertrand, « Epistolaires vidéo », *Gazette RVC*, n° 9, CIEP, déc., 1989, p. 34.

872. Ibid.

c) Contrôler le « ton » de la lettre en anticipant la lecture du destinataire

Quatre points nous permettront de cerner cette question du « ton » de la lettre dans une relation épistolaire de « proximité ».

La lettre est « *sans limites, ni de contenu ni d'expression* » lance D. Noguez. Nous dirions quant à nous qu'elle peut aborder tous les contenus « audibles » par le destinataire et que son statut privé, s'il lui « *épargne les pudeurs de la bienséance et les occultations de l'autocensure* »⁸⁷³ ne fait qu'accroître l'attention anticipée que doit manifester le destinataire à l'égard de son destinataire. Où l'on retrouve la fonction conative et ses marques caractéristiques d'un échange différé dans le temps et dans l'espace « *Tu vas sourire en lisant ces mots...* » ou encore, « *J'espère que je ne te surprendrai pas trop en te racontant comment tout cela m'est arrivé* »... Faute d'exercer cette vigilance anticipatrice, il ne restera plus au destinataire oublieux de son interlocuteur qu'à tenter d'arrêter l'acheminement d'un courrier qui pourra lui sembler a posteriori inacceptable, dangereux ou déplacé...

Mais nous reviendrons sur ce point car il concerne cet aspect de la correspondance que D. Bertrand notamment aborde sur le thème d'un « *texte écrit à deux mains* »⁸⁷⁴.

Limitée sur le plan du contenu, la lettre ne l'est-elle pas également sur le plan de l'expression ? Nous l'avons vu plus haut : la liberté qu'a l'épistolier de mélanger « *formules à l'emporte-pièce, anecdotes, gaillardises et exagérations en tout genre* »⁸⁷⁵ et de faire varier les registres doit composer avec deux paramètres : la relation existante et souhaitée avec le destinataire mais également la lisibilité de la lettre.

Continuant d'explorer dans ses « *Lettres à Lou* » les ressources

873. D. Noguez, op. cit., p. 71.

874. D. Bertrand, op. cit.

875. D. Noguez, op. cit., p. 71.

poétiques du calligramme, Apollinaire n'enverrait pas à sa maîtresse un « pâte » (d'encre) épistolaire ! D'autant plus que ses lettres, il le sait et il le souhaite, sont destinées à la publication. D'ailleurs, cela n'est pas un secret, voici ce qu'il écrit de Nîmes, le 31 mars 1915.

Ombre de mon amour,

/.../ Souffre que cette première lettre destinée, je ne sais pas encore comment d'ailleurs, à former jointe à un certain nombre d'autres, un ouvrage qui sera le reflet de ma vie pendant la guerre à partir d'aujourd'hui jusqu'au jour où redeviendrai dans le civil ou bien jusqu'au jour... Ô Mort, grande mort bleuâtre... Souffre donc que cette première lettre adressée à toi seule, mais encore aux humains à venir, ne contienne que des préliminaires »⁸⁷⁶.

On comprend donc que la correction de l'expression soit ici partie intégrante du projet épistolaire ! Il n'en est pas de même pour le commun des épistoliers et l'on pourra objecter, avec Denis Bertrand, qu'il est notamment significatif

« de voir que l'orthographe se relâche dans les lettres d'enfants alors qu'elle est en même temps soutenue ailleurs, dans la dictée par exemple. La lettre, est, à ce moment-là, un espace libéré de l'orthographe parce que c'est un espace libéré du jugement et de la sanction »⁸⁷⁷.

Il est vrai que, là encore, tout ce qui dans d'autres textes entrave la lisibilité : une morphologie ou une syntaxe défaillantes, une mise en page ou une calligraphie maladroitement, tout cela étant signalé par les biffures qui « corrigent », sans parler des ratures qui remplacent un mot par un autre, bref, ces accroc qui désignent l'émergence plus ou moins difficile de l'expression écrite, sont tout particulièrement intéressants pour le destinataire. Essentiellement d'ailleurs parce qu'ils le projettent

876. Apollinaire, « Lettre 99 », Lettres à Lou, L'imaginaire Gallimard, 1969, 1990, p. 227.

877. D.Bertrand, op.cit., p. 34

dans l'espace-temps de cette émergence, c'est à dire dans le processus même de l'écriture et qu'il y a là, peut-être, la trace d'une pensée (rayée et reformulée), d'une émotion (une larme venue témoigner sur la page blanche) ou d'un événement (une goutte de café renversée, les traces d'une averse donnant une indication sur l'environnement spatio-temporel dans lequel a eu lieu le rituel épistolaire) qui n'auraient pas été dits, transcrits, écrits.

Recopier sa lettre « au propre », pour reprendre un mot d'enfant, avant de l'envoyer c'est, à la fois se donner la possibilité d'exprimer « mieux » cette pensée, cette émotion ou cet événement mais c'est également se donner le droit de ne plus l'exprimer du tout et nous retrouvons là non seulement le libre arbitre du destinataire qui est seul à décider si, en tout dernier lieu, il enverra ou pas sa missive, mais également ce souci de régler et de moduler la relation sur les sentiments prévisibles de l'autre en jouant sur la vaste palette du caché et du montré. La question de la lisibilité de la lettre ne peut pas, elle non plus, être traitée en dehors de ces différents paramètres : ici, ce qui exhibe, dévoile et montre n'est pas plus « lisible » que ce qui suggère, voile ou masque.

Troisième et quatrième trait caractérisant le « ton » de la lettre selon D. Noguez, « *la forme épistolaire est volontiers 1) allusive, 2) elliptique* »⁸⁷⁸.

Mais cette possibilité qu'a le destinataire de s'adresser à quelqu'un qui sait « *de quoi (il) parle, inutile d'expliciter* » si elle tient en partie à la connaissance qu'ont l'un de l'autre chacun des épistoliers, y compris en dehors de leur relation épistolaire, elle tient également à ce tissu de références communes dont est faite leur correspondance. Cette possibilité qu'a le ton de la lettre d'être « allusif et elliptique » peut alors provenir *aussi* du monde de références communes qu'aura permis de tisser la

878. D. Noguez, op. cit., p. 71.

correspondance.

Avant de passer à d'autres caractéristiques de cette dernière, nous en finirons avec le traitement du destinataire et le « ton » de la lettre par la définition que propose D. Noguez :

« Voici donc, à bride abattue, définie la lettre : message généralement motivé par une nécessité précise - urgence ou rituel -, adressé par un destinataire à un destinataire bien circonscrit, dont l'énoncé porte à l'envi les marques de ces deux instances et les traces d'une volonté de contact entre elles, dont le code, à défaut de n'en avoir aucun, est de les accepter tous, et qui, à l'abri de son statut privé, se veut sans limite et sans ordre, allusif et elliptique »⁸⁷⁹

3.2.2.2. L'encodage de la relation épistolaire

Nous avons perçu sous cet inachèvement perpétuel qu'il y a à parler du « ton » de la lettre, sans parler *en même temps* du destinataire. Les codes en vigueur dans la lettre convergent tous vers l'instauration et la régulation de la relation à l'autre, relation qui se joue sur deux partitions : la partition de la présence, la partition de l'absence. C'est de ces deux partitions que naît la correspondance avec ses passages obligés et cette stéréotypie repérable notamment dans les correspondances littéraires.

a) la mise en scène des acteurs

Le codage de la lettre

« porte d'abord sur la mise en scène des "acteurs" de la relation. Un peu comme dans le conte (« il était une fois... ») ou dans le roman ("ce

879. Ibid., p. 72.

jour-là”...), la lettre commence par positionner les interlocuteurs, elle s’ouvre et se ferme sur un protocole d’intersubjectivité affichée »⁸⁸⁰

« Ecrit en forme de conversation, adressé à une personne éloignée »

comme le rappelle le dictionnaire, la lettre est écrite grâce à l’instauration d’une distance vis-à-vis de l’autre. Or, cette distance porte en elle autre chose qu’un simple phénomène spatial d’éloignement géographique : elle désigne une absence et cette absence creuse la sensation d’un manque.

« Autrement dit, il y a dans la lettre une relation qui tourne autour d’un manque à liquider, d’un vide à combler, d’une attente à satisfaire ou à décevoir » .

Cette distance entre deux absents, éloignés et qui ressentent un manque *« double la dimension intersubjective qu’établissait le protocole de mise en place des interlocuteurs de la lettre : d’une certaine façon, les marques de l’interlocution affichent »⁸⁸¹* rappellent et maintiennent la distance et l’absence. Il y aurait, pour énoncer *dans* l’absence de l’autre ou *en* son absence, une sorte de double pacte entre les partenaires de la correspondance :

- le pacte de l’interlocution en « présence » et dans le « temps présent » de l’autre : je te rends « présentissime » comme l’explique D. Noguez à P. Rollet, je me rends « présent » à toi « d’une présence quasi-physique », pour reprendre les termes de M. Foucault, je t’imagine en train de sourire, pleurer, bailler... *au moment où tu liras ces mots, etc.*

- et le pacte de l’interlocution dans l’absence : que l’on pense à cette sensation que l’on éprouve lorsqu’on se prépare à laisser un message sur le répondeur à distance d’une personne que l’on pensait absente et que celle-ci décroche. Le trouble qui s’installe pendant un court instant permet de pointer cette spécificité de l’interlocution dans l’absence et

880. D. Bertrand, op. cit., p. 33.

881. Ibid.

dans le différé. Non seulement on n'a pas besoin d'être entendu de suite mais, de plus cette écoute et ces réponses simultanées gênent l'énonciation et l'*interaction* qu'on aurait souhaité établir à ce moment-là (avec la machine). De même, mon écriture a besoin du différé que rend possible cette distance et ton absence. L'absence rend possible une autre économie du temps de la relation. Cette économie se met en place à deux moments. Tout d'abord, le moment consacré à l'écriture de la lettre qui pourra avoir une incidence directe sur le contenu, la longueur et l'aspect de celle-ci. Dégagé des contraintes et des codes de la communication simultanée, conversation ou dialogue, ce temps là est entièrement investi et géré par le destinataire qui, tout en écrivant, se projette dans l'espace-temps de la réception et de la lecture de son destinataire. Il sait pertinemment que la qualité du moment et la quantité de temps qu'il consacre à l'écriture de la lettre auront une incidence sur le type de lecture (et de relectures) de celle-ci. Différée par rapport au moment de l'écriture, la lecture comporte également deux opérations. D'une part, la tentative que fait, dans un effort de décentration, le destinataire pour se « brancher » sur l'espace et le temps de l'écriture, attentif aux indices qui faciliteront ce « branchement » (cf. supra, la notion de « lisibilité » de la lettre). Mais d'autre part, le temps de la lecture (qu'on peut comparer à celui de l'écoute des messages du répondeur) est lui aussi libéré des contraintes qu'impose le face à face : décodage, appropriation et interprétations pourront s'y déployer *au rythme* du destinataire qui, au cours de cette série d'opérations, prépare déjà ses modalités de réponse. Le lecteur de la lettre reçue est véritablement dans un rapport de dialogisme avec celle-ci parce que sa lecture n'est pas seulement prise de connaissance du contenu d'un message mais qu'elle constitue la condition *sine qua non* pour que vive ou (ou continue de vivre) ce phénomène particulier qu'est la correspondance. Le moment de la réception et de la lecture est l'un de ces déclencheurs qui va conduire le destinataire à passer du

rôle de lecteur d'un récit qui lui est adressé et dans lequel il intervient fréquemment, mis en scène selon le point de vue de l'autre, à celui de destinataire/narrateur de la même histoire selon son propre point de vue.

b) les « *sujets du récit* »

Phénomène particulier donc que la correspondance, cette suite de lettres qui s'enchaînent, car la relation épistolaire transforme encore une fois la position du destinataire et du destinataire qui, non contents *d'être tour à tour émetteurs et récepteurs* de lettres, deviennent les *sujets d'un récit*. La correspondance serait la construction

« à deux, au fil des lettres, (d')un texte unique qui devient un récit dont ils sont à la fois les narrateurs et les héros. Dans cette histoire qui se construit progressivement /.../ s'établissent des connivences, des complicités, des références partagées, des citations directes ("tu me dis dans ta dernière lettre que...") ou indirectes, des allusions, etc. Bref, le texte de la lettre devient un référent partagé, la portion du monde que les deux interlocuteurs ont en commun et à l'intérieur de laquelle ils se situent.

C'est par ce partage-là, par cette petite part de communauté, qu'ils se définissent, s'identifient et se construisent l'un par rapport à l'autre »⁸⁸².

Ce point, magnifiquement mis en valeur par D. Bertrand, découle d'une conceptualisation isotopique de la correspondance « parvenue » (sans mauvais jeu de mot) au seuil littéraire : pour que l'échange des lettres se transforme en genre littéraire, il faut qu'il satisfasse à cette isotopie :

« Il convient qu'une continuité itérative et isotopante s'établisse pour qu'un schéma question/réponse apparaisse comme un discours unique à deux voix, que les acteurs de la communication se changent

882. Ibid., p. 34.

en sujets narratifs évoluant dans le cadre d'une histoire qui se construit progressivement ».

Et cela, afin « *que l'interaction fonctionnelle - "quand dire c'est faire"-, cède la place à une complicité intersubjective* »⁸⁸³.

Cet aspect sera particulièrement travaillé dans les correspondances des étudiants du Celsa (Annexes A.1) que nous présenterons plus bas.

c) L'intimité fondatrice et le tiers-lecteur

« *La lettre affiche l'intersubjectivité et en même temps, elle la protège. C'est l'enveloppe qui scelle l'intimité de la lettre, du discours et de la scène qui s'y réalise* »⁸⁸⁴.

Narrateurs et sujets d'un récit qui se raconte dans l'intersubjectivité, d'un texte qui s'écrit « *à deux mains* »⁸⁸⁵, les épistoliers scellent la relation JE-TU et l'énonciation/construction de son histoire au présent, sous l'enveloppe. Cette intersubjectivité est protégée dans la lettre et ceci conditionne son mode « institutionnel » d'existence épistolaire. A partir du moment où la lettre est envisagée par l'un des épistoliers (ou les deux, comme dans les « *Lettres Parisiennes* » de Leïla Sebbar et Nancy Huston⁸⁸⁶) comme un genre littéraire et comme *un livre*, la relation épistolaire se trouve modifiée puisque un troisième acteur est convoqué : ce « tiers-lecteur » à qui les lettres ne sont pas nominativement adressées mais qui est invité à acheter et à lire la correspondance le jour où celle-ci sera publiée. La lettre se donne en « spectacle » pour un observateur

883. A.J. Greimas, « Préface » à *La Lettre, approches sémiotiques*, Actes du VI^e colloque interdisciplinaire, éd. universitaires, Fribourg, Suisse, 1988, p. 6.

884. D. Bertrand, op. cit.

885. D. Bertrand, « La lettre en héritage », *Gazette RVC*, n°7, CIEP, déc. 1988, p. 83.

886. L. Sebbar, N. Huston, *Lettres parisiennes, autopsie de l'exil*, Paris, Barrault, 1986, introduisent leur livre en expliquant :

« *Pour la première fois, elles se parlent d'elles, seule à seule, par lettres, sachant bien que cette correspondance ne sera pas secrète et que d'autres la liront (...). Deux femmes s'écrivent parce que raconter, autopsier l'exil, c'est parler d'enfance et d'amour, de livres, de vie quotidienne, mais aussi de la langue, de la terre, de l'âme...* », p. 8.

extérieur dit-on. Et ce spectacle, très étroitement lié au caractère privé de la lettre, est fort intéressant parce qu'un « *nouvel espace fiduciaire* » y est créé et

*« des catégories inédites régissent l'écriture et la lecture : exhibition et secret, voyeurisme et intimité, transgression et protection, etc., / catégories/ dont ont admirablement joué les “romans par lettres” »*⁸⁸⁷.

Dans les deux cas, celui du roman par lettres et celui d'une correspondance à vocation littéraire, le tiers-lecteur est explicitement exclu et implicitement convoqué. L'ambivalence de cette correspondance appelle l'ambivalence d'un lecteur, à la fois en dehors et totalement immergé dans sa lecture, éprouvant tour à tour une variété de plaisirs singulière, depuis la curiosité du voyeur jusqu'au bonheur qu'éprouve un nouvel ami à partager la conversation et les affinités de deux (illustres) inconnus.

3.2.3. Aspects d'un héritage⁸⁸⁸ épistolaire en forme d'Histoires de Lettres et de Correspondances

En guise de conclusion à ces quelques éléments de repérage sur les sources humanistes de l'écriture de soi et de la lettre, nous souhaiterions donner un aperçu de la façon dont un groupe d'étudiants en Deug de communication au Celsa (Ecole des hautes études en sciences de l'information et de la communication) s'est approprié une partie de ce que D. Bertrand désigne comme un « héritage », afin de s'exercer d'une autre manière au difficile art de « communiquer ».

Le travail dont nous allons donner un aperçu a été mené pendant les six premières semaines d'un cours de « techniques d'expression orales et

887. D. Bertrand, « Epistolaires... », op. cit., p. 36.

888. D. Bertrand, « La lettre en héritage », op. cit.

écrites » (échelonné sur trois mois). Il a été mené auprès de deux groupes d'étudiants en deuxième année de Deug au Celsa.

Le projet fut proposé en début de session et son aboutissement devait prendre la forme d'un recueil finalisé par les étudiants eux-mêmes (frappe, mise en page, typographie) afin d'être photocopié pour chacun d'entre eux.

Nous avons évoqué avec eux la possibilité de *diffuser* ce recueil auprès des personnes intéressées par la correspondance dans des perspectives éducatives. Nous avons expliqué le travail mené par les enseignants du Réseau de correspondance par Lettres Vidéo du CIEP/BELC et évoqué la possibilité d'une diffusion plus large auprès de cette « mouvance » enseignante.

Les étudiants avaient donc abordé dès le début ce travail en « gérant » la question du tiers-lecteur. Celui-ci avait trois visages identifiables d'emblée : leurs camarades de classe, le notre, celui, plus flou, de praticiens de la vidéo correspondance.

L'une des discussions qui fut menée dans le cadre de ce cours (et qui court dans nombre de chapitres de cette thèse) portait sur la différence entre « communication » et « interaction ».

Ces jeunes apprentis aux métiers de la communication (et qui, en Deug, n'avaient pas encore choisi leur spécialisation : journalisme, publicité ou communication dans l'entreprise) abordèrent ce travail comme un travail d'*écriture* et, pour certains d'entre eux, mêlèrent cette recherche stylistique à une réflexion sur la « communication » interpersonnelle.

En octobre 1991, au cours d'un atelier de « techniques d'expression », une proposition formulée à l'intention d'une vingtaine d'étudiants de vingt ans environ, en deuxième année de Deug au Celsa est formulée ainsi :

« *écrivez-vous des lettres...* »

On parcourt les articles de Greimas et de Denis Bertrand (déjà mentionnés); on réfléchit sur le genre de la lettre, sur la fonction qui pouvait être assignée à ce tiers-lecteur omniprésent, tour à tour perché ou penché sur l'épaule de l'écrivain de lettres, on discute de la possibilité de se lancer dans une correspondance à deux, sachant qu'elle serait lue ensuite par d'autres...

Les étudiants discutent, se « choisissent » et s'écrivent...

« *Histoires de Lettres* » et « *Correspondances* » (deux titres parce que deux groupes) sont le résultat lisible de cette aventure.

Le terme « aventure » rappelle que s'écrire des lettres quand on se connaît très peu (nous sommes au début de l'année universitaire) que l'on se rencontre chaque jour sur les bancs d'une Ecole, c'est s'engager autrement dans une écriture et dans une relation.

« Aventure » encore dans la mesure où,

« *la littérature du moi se distingue de tout autre usage du langage humain parce qu'elle fait œuvre à partir de la propre substance du scripteur* »⁸⁸⁹.

Lorsque les partenaires se sont choisis, nous leur demandons de formuler les objectifs et les procédés d'écriture qu'ils se donnent mutuellement sous la forme d'un « contrat épistolaire », pierre de touche de ce parcours de six semaines, nous leur expliquons qu'il sera intéressant de s'y référer en fin de parcours pour évaluer le chemin parcouru.

L'ensemble des étudiants participera au projet à une exception près. Six épistoliers ne finaliseront pas leur travail de frappe et de mise

889. G. Gusdorf, op.cit., p.127

en page dont quatre faute de temps. Deux d'entre eux choisirent une correspondance fictive : leur projet est formulé ainsi :

Situation : Maryline écrit de prison. Lettres essentiellement portées sur son passé et sur un avenir incertain : espoirs regrets, inquiétudes...

Situation : Carole, étudiante, amie d'enfance de Maryline. Lettres portant sur la vie des amis en commun, sur les parents de Maryline, sur la vie en général (par rapport à la vie en prison). Lettres de réconfort et de soutien ».

Les autres choisirent d'ancrer leur correspondance dans le « réel ».

3.2.3.1. La tentation poétique

Cette « aventure » donne à lire un double pari, une double tentative.

La discussion sur la correspondance fut amenée sur le terrain suivant : à quel moment et à quelles conditions, un schéma du dialogue (reposant sur un balancement entre des *questions et des réponses* énoncées tour à tour par les interlocuteurs), pouvait-il être déconstruit pour laisser place à cet autre processus que serait l'élaboration d'un « *discours unique à deux voix* », signe d'une « *histoire qui se construit progressivement* » et dans laquelle les partenaires de la « communication » se changeraient en sujets de leur propre narration ?⁸⁹⁰.

Chacune de ces correspondances donne à lire une tentative aboutie ou pas, toujours originale, pour opérer ce renversement.

Pour écarter le risque de cette mécanique routinière des questions et des réponses, certains épistoliers, se dotant de modalités et de contraintes d'écriture, décidèrent de « répondre » à la lettre « reçue »... avant de

890. Greimas, op. cit., p. 6.

décacheter l'enveloppe et de lire cette lettre.

Ce procédé permet, notamment dans la correspondance de Sébastien et de Jérôme (A.1.) de prolonger l'écho des questionnements sur plusieurs lettres et, du coup, d'élargir le registre des « réponses » et... des « correspondances ».

Dans leurs lettres, Blandine et Yamina (A.2.) doublent cette modalité de lecture et d'écriture de la correspondance par une deuxième contrainte qu'elles énonçaient ainsi dans leur « pacte épistolaire »:

« Nous avons l'intention de prendre comme “fond”, les lieux de notre vie. Il s'agira d'écrire chaque lettre d'un endroit différent, en intégrant si possible les caractéristiques, l'ambiance de cet endroit dans notre écriture » (A.2.2.)

Ce double choix produit un effet de « champs » et de « contre-champs ». En effet, non seulement les épistoliers diffèrent leur « envie » de répondre directement à la lettre fraîchement extraite de son enveloppe, mais de plus elles font « travailler » leur correspondance sur un autre « terrain » que la seule sphère de l'échange conversationnel. Seuls les lieux dans lesquels elles s'installent pour s'écrire « encrent » leur plume et déterminent profondément leurs choix (thématiques et stylistiques) d'écriture. L'Autre devient dès lors l'invité de marque de cette correspondance au charme nomade :

« Nous pourrions bien sûr, “jouer” avec cette “règle” : écrire à l'autre en sachant où elle est et en en tenant compte, écrire chacune du même lieu pour voir comment nous l'avons ressenti... Surtout, l'application de ce contrat doit être souple et laisser libre place à la fantaisie » (A.2.2.)

Il y a dans ces correspondances recherche et construction de ce « lieu à la fois identique » fugitif et éphémère que Greimas nomme « l'isotopie », lieu que nous interpréterons comme étant celui de l'échange, lieu où se

rencontrent et se questionnent deux « secrets ». Ce lieu fondateur, une fois ancré dans la correspondance, a ceci de particulier qu'il permet à celui qui écrit d'être « autre » d'une lettre à l'autre, de faire varier son comportement selon la relation à la fois spécifique et sans cesse renouvelée qu'il entretient avec son correspondant.

Parce qu'elle permet cet « échange des positions », la correspondance rend possible un « *élargissement des horizons de l'expérience intime* » nous dit G. Gusdorf⁸⁹¹. C'est cette possibilité qu'exploreront certains allant jusqu'à faire éclore

« *une métaphysique voluptueuse du sujet* »⁸⁹².

Ceux-là ont fait un deuxième pari : ils ont tenté la confrontation (par l'écriture/pour ébaucher une relation) de leurs deux champs de conscience, de leurs subjectivités.

Cette confrontation s'enracinait dans un projet :

- celui d'« *écrire une correspondance avec un inconnu, pour le connaître* » (pour citer les paroles de Jérôme et Sébastien),
- celui « *de faire connaissance l'un de l'autre* » (pour Stanislas et Catherine),
- ou encore, de « *construire une relation profonde* » (selon Christine et Esther),

Cela signifiait que l'on s'apprêtait à jouer avec un risque : celui de se rencontrer Autre, de rencontrer l'autre, le risque de refuser, de rater, d'esquiver cette altérité.

Séverine et Véronique, qui pousseront cette démarche le plus loin, annoncent a contrario dans leur « contrat » épistolaire :

« *Nous entendons ne nous imposer aucune contrainte* » « *Le but de*

891. G. Gusdorf, op. cit., p.155.

892. Greimas, op. cit., p. 6.

cette correspondance n'est pas défini et ne le sera pas » (A.3.3).

On voit bien que la recherche et l'exigence d'une « poétique » de l'échange épistolaire puise ici sa force dans une série de questions telles que : pouvons-nous communiquer ? comment ? à quel prix ? qu'est-ce que cette relation ? est-elle possible ? avons-nous le désir de construire du sens ensemble ? pouvons-nous, par le biais d'une « *communication en correspondance dialoguée* » approcher, par exemple, cette « *expression satisfaisante de nos propres sentiments* » dont parle Kafka, ajoutant, en tant que lecteur de lettres :

« l'ignorance où nous sommes quant aux sentiments qui ont un jour déchiré ou chiffonné selon les cas, la lettre qui est sous nos yeux, cette ignorance, justement, devient compréhension, puisque nous sommes forcés de nous en tenir à cette lettre, de ne croire que ce qu'il y a dedans, de trouver par conséquent ce qu'elle dit parfaitement exprimé et, comme il est juste, de juger ouvert le chemin qui mène à cette expression parfaite à l'intérieur des régions les plus humaines »⁸⁹³.

3.2.3.2. Dynamiques de lectures

Ces remarques, qu'il note dans son *Journal* après avoir parcouru un recueil de *Lettres*, précisent, nous semble-t-il avec justesse, quel peut être le regard (et la fonction) du lecteur face à une correspondance : un regard attentif aux cheminements qui conduisent deux sujets à se dire des choses au seuil de la relation qu'ils ébauchent, plus qu'un regard cherchant à évaluer la « qualité » (littéraire, philosophique, etc.) ou la justesse de ce qui est dit. Sous ce regard la correspondance redevient une histoire, la plus complexe des histoires... l'Histoire d'une Rencontre.

893. F. Kafka, *Journal*, 9 déc. 1911, trad. M. Robert, Club français du livre, 1978, p.1985, cité par G. Gusfdorf, op.cit., p. 155.

L'attention, parfois anxieuse, du lecteur face aux tours et détours que les écrivains, sujets de leur histoire, font pour, dans un même élan, l'écrire, la vivre, (la vivre en l'écrivant, l'écrire pour la Vivre, etc.) signent son « engagement » et sa participation, son intérêt pour ce qui se trame sous ses yeux.

« Laissons là les affres de l'écriture pour en venir à toi (oui, toi !) qui me lis, qui en rebelle, m'écris des nouvelles, qu'en élève appliquée, je tente de déchiffrer. Ne sommes-nous pas en train de nous engager sur une voie hasardeuse, n'avons-nous pas omis que la lettre est plus qu'une somme de monologues ? Je te devine à travers un épais brouillard, je t'interpelle de manière feutrée mais tu sembles furieusement esquiver les ébauches de questions posées.

Pourquoi ? »

(Lettre de Véronique à Séverine) (A.3)

Ainsi, s'il y a plaisir face à ce texte c'est, nous semble-t-il, parce qu'il renouvelle les habitudes du lecteur. Celui-ci est bien entendu exclu de cette co-naissance mise en œuvre dans la plus grande lucidité et mise en scène sous le sceau du secret. Mais il est plus que jamais participatif car non seulement,

« il n'y a pas derrière le texte quelqu'un d'actif (l'écrivain) et devant lui quelqu'un de passif (le lecteur) »⁸⁹⁴,

mais de plus la correspondance n'est pas le fait d'un écrivain, metteur en scène tout puissant du spectacle romanesque. Dès lors,

« ce qui n'était qu'une communication ordinaire entre acteurs « réels » devient une communication « irréaliste » entre auteur et lecteur. Réduisant l'intersubjectivité première, statut de simple « forme » littéraire, une

894. R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Points Seuil, 1973.

*nouvelle intersubjectivité, distincte de celle-ci (...) s'instaure ainsi comme instance de l'énonciation. »*⁸⁹⁵

Le statut de « voyeur » convient donc mal à ce lecteur, à la fois, troisième instance de l'énonciation convoquée en tant qu'extériorité sociale, partenaire convié dès le début au déchiffrement de ces lettres qui, sans lui, ne viendraient pas au Monde.

Relation, conscience, altérité...

Alors que le mensonge empoisonne la « communication de masse »⁸⁹⁶, que l'on amalgame « pragmatisme » et « pratiques », « recettes » et « apprentissages », il nous paraissait formateur de travailler sur la distinction de deux expériences : l'une pouvant mener au dialogisme et à la production de sens, en l'occurrence, par l'élaboration d'un « discours à deux voix », l'autre conduisant à « la communication » (dire pour faire ou pour faire faire ; dire pour « informer » ; dire pour « communiquer », etc.).

3.2.3.3. Evaluations

A raison de deux lettres par semaine environ, les correspondances s'arrêtèrent, *d'un point de vue pédagogique*, à la rentrée de janvier 92.

Les problèmes relevés par les étudiants dans leurs évaluations étaient globalement formulés de la façon suivante : comment se raconter soi-même ? Comment être à l'écoute de l'autre. Ils pointaient la difficulté à répondre vraiment à la lettre reçue, à réussir à prendre suffisamment l'autre en compte plutôt qu'à se « projeter ».

Certains exprimaient la nécessité de réfléchir sur la lettre et sur la difficulté de la double activité : collective / personnelle-interpersonnelle.

895. G. Gusdorf, op.cit.,

896. cf. par exemple, le dossier déjà cité, « Médias, mensonges et Démocratie », *Manières de voir*, n°14, fév. 1992.

Ils insistaient sur la nécessité d'être clair, de ne pas s'engager dans des voies sans issue et signalaient la « présence » du tiers-lecteur : il faut arriver à « optimiser » la dualité correspondance privée/correspondance publique conclura un étudiant.

Le problème des différences d'opinions, des conflits, d'une incompréhension « quasi totale » sera soulevé une fois (cf. Annexes A4). Il est parfois difficile de travailler le style sans dénaturer la pensée, la vider de sa spontanéité notera quelqu'un d'autre. Il faut également trouver l'inspiration dans le temps imparti.

Les remarques positives étaient formulées de la façon suivante : cela permet une véritable expression libre et un échange réel, concerté, constructif. C'est passionnant sur le plan personnel et pertinent sur le plan du style et des techniques d'expression.

L'aspect « nouveau » du travail dans le cadre scolaire est souligné; sans aucun phénomène d'obligation, l'inspiration vient plus aisément notent certains. Le travail d'imagination est dit agréable. La correspondance permet l'approfondissement de relations trop souvent superficielles dans le cadre scolaire. Cela apprend à faire un effort pour respecter les motivations de l'autre et pas uniquement les miennes, note quelqu'un. Il faut s'adapter à un lecteur inconnu et ne pas oublier le tiers lecteur note un autre étudiant. Certains parlent de plaisir dans la découverte d'une intimité complexe et riche. Dans la découverte de l'échange et dans la connaissance de l'autre.

Nous formulerons, quant à nous plusieurs remarques, en notant d'abord un bel investissement de la grande majorité des étudiants dans le processus d'écriture : recherche d'un ton, d'un climat et d'une connivence, sans verser dans la démagogie ou l'artificiel. Il y a réellement une construction au fil des lettres : la construction d'un monde et d'une relation.

Nous distinguerons avec les étudiants divers choix d'écriture

qui ont varié selon l'objectif qu'ils avaient eux-mêmes assigné à la correspondance :

1) L'exploration des paysages intérieurs, par le jeu des références implicites qui se tissent au fil des lettres, crée une tension entre les deux textes. Le degré d'intensité de l'écriture varie alors selon le degré d'investissement des épistoliers.

2) Des échos du monde et une référenciation thématique (explicite) aux lettres reçues orientent un second ensemble de correspondances vers un débat d'idées qui engage les personnes et conduit à une confrontation des points de vue sur le monde, des angles d'attaques complémentaires, des regards parfois totalement divergents. Cette confrontation peut aller jusqu'au débat sur le sens même de cette correspondance (rappel du « contrat », rappel des conventions : ne pas se fixer de thèmes, pouvoir se laisser aller à l'improvisation), voire jusqu'au constat de la rupture (« on ne s'intéresse décidément pas aux mêmes choses. brisons-là ! ». cf. Annexes A4). Mais dans ces débats, l'authenticité de la correspondance (dans ce qu'elle a d'impliquant : on ne peut pas tricher) apparaît encore plus clairement et fait ressortir par contraste l'enjeu de communication réelle.

3) Un troisième processus reflète la recherche des « correspondances » entre le monde et soi - le monde et l'autre : invitation à la réflexion et au voyage ; déchiffrement de la quotidienneté ; recherche d'échappées belles ; désir de s'offrir un peu d'oxygène... qui conduisent parfois à choisir une certaine « légèreté » pour contrer la gravité du monde et de la condition humaine.

On y trouve la recherche d'une poétique pour s'adresser à l'autre. De cette recherche naissent parfois, au fil des lettres, des mimétismes, des échos entre les deux voix (des effets d'échos et de « correspondances » dans lesquels, fugitivement, la communication retrouve son sens initial

de « communion »). On découvre que l'on se ressemble et cela se lit dans le texte même de la correspondance.

4) Les « textes » sont dialogiques de deux manières :

- soit les voix se mêlent en un mouvement qui s'oriente vers un crescendo. Il y a rencontre, découverte et construction de « quelque chose d'important », de vital, on effleure « le bord vivant » et cette quête ne peut se faire que si l'intercompréhension est généreuse et nuancée (A1 ; A3).

- soit le dialogisme naît de la distinction et de la confrontation de deux voix : affirmation de deux subjectivités qui se cherchent et s'affirment en se contredisant, en débattant vivement, en se relançant ou simplement en cultivant l'art du point/contre-point, offrant un véritable effet conversationnel (A4).

5) Enfin, l'exploration des ressources de la stylistique (citations, références, descriptions, ellipses) ne joue pas le rôle d'un vernis culturel.

Les correspondances que nous avons extraites d'un recueil de cent cinquante pages nous semblent refléter les trois plans dont il va bientôt être question :

- la centration sur la relation, à travers notamment les pages écrites par Jérôme et Sébastien (annexes A.1.) et, d'une façon très différente, par Véronique et Séverine (annexes A.3.) ;

- la recherche d'une *poétique* de la lettre (à travers les correspondances nomades de Blandine et Yamina (A.2.).

- Enfin, un écho des tentatives faites par Raphaël et Caroline pour construire et mettre en commun du sens et de la référence (pour reprendre les termes de F. Jacques) sera donné à travers leurs lettres (annexe A.4.).

Nous allons donc retrouver certains des éléments d'un héritage épistolaire en analysant cette fois, des *processus* langagiers aussi bien que ces « produits » épistolaires que sont les lettres vidéo.

3.3. Relation, signification et metacommunication : une expérience de vidéo correspondance comme dispositif interculturel de production langagière

Il s'agit ici pour nous d'éclairer un certain nombre de points de convergence pédagogique, en espérant que les indications données permettront de comprendre la cohérence d'un projet centré sur une approche relationnelle de la communication interculturelle.

Nous ne prétendons donc pas *démontrer* sur le plan des pratiques pédagogiques, et ce pour un certain nombre de raisons méthodologiques.

3.3.1. Remarques préliminaires

3.3.1.1. Un double ancrage dans la recherche et dans l'action

Premièrement, notre expérience pédagogique est indissociable du travail de théorisation des pratiques pédagogiques et des pratiques de formation que nous avons effectué depuis 1988 avec M. Maurice et différents partenaires du Réseau Vidéo Correspondance du C.I.E.P/B.E.L.C. Ce travail a été mené à bien dans divers lieux : premier, deuxième et quatrième séminaires RVC, stages en France et à l'étranger, Rencontres autour de la lettre vidéo, groupes de travail, groupes d'étudiants, etc.

Nous avons partiellement analysé les processus pédagogiques et les processus de formation que nous proposons dans certains de ces lieux à travers un certain nombre d'articles dans la revue du Réseau⁸⁹⁷.

897. Nous en donnons ici la liste exhaustive :

«Le portrait vidéo : un genre prêt à tout» in Gazette n° 6, CIEP, 1988.

«Le support et le message» in Gazette n° 8, CIEP, mai-juin 1989.

«Vidéo correspondance et didactique des langues et des cultures» (ibid.).

«De St Nazaire à St Denis : l'épreuve du réel» (ibid.).

«De la lettre à la lettre vidéo» (ibid.).

Cet «ancrage» dans un mouvement pédagogique est lui-même indissociable de notre inscription contemporaine (1988) en thèse : le travail mené sur le *versant interne de l'action* a toujours été sous-tendu par la perspective de *construire l'objet de la recherche*. C'est cette perspective large qui nous a notamment conduite à construire dans les groupes de travail (enseignement et formation) un certain nombre de «données», quand le premier type d'ancrage (dans des *logiques et des dynamiques collectives* d'action) nous permettait de faire *évoluer* nos pratiques et d'*introduire de la variation* dans celles-ci.

Les «données» que nous sommes en mesure de présenter aujourd'hui reflètent donc ce double processus de *construction dans la recherche et dans l'action*. Elles renvoient non seulement à nos processus de construction réflexive mais également à l'ensemble des interactions qui ne manquaient pas de se produire entre nos différents étudiants et notre projet (de recherche et d'action) dont nous leur parlions et qu'ils ne manquaient pas de ressentir, à travers notamment notre demande de garder leurs travaux et la confiance avec laquelle nous abordions les moindres «accidents» (techniques ou autres) dans le déroulement du projet. Notre volonté de «faire face» provenait de ce double ancrage : dans une équipe (comme dispositif d'échanges formateurs et de confrontation dialogique) et dans une recherche, dispositif *en construction*, où tout élément même anecdotique, même accidentel, pouvait être accueilli parce que nous savions confusément qu'il faisait partie *d'un ensemble à construire* dans lequel il pourrait faire l'objet d'une analyse et d'une interprétation.

«La vidéo correspondance : un dispositif de communication et d'échanges différés» (ibid.),

«Impressionner» nos vidéo lettres» in *Gazette* n° 9, déc. 1989.

«L'interculturel : between ou inbetween ?» in *Gazette* n° 10, mai-juin 1990.

«De la classe au réseau de formation» in *Gazette* n° 11, mai 1991.

«D'une lettre à l'autre», in *Gazette* n° 12, mai 1992.

3.3.1.2. Logiques de la découverte

La deuxième raison qui nous conduit à prendre du recul vis-à-vis de toute tentative de « démonstration » en matière d'éducation vient du fait que notre méthodologie d'enseignante, sous-tendue par le désir d'établir un lien entre les apprentissages langagiers (parfois revendiqués comme devant être des apprentissages « linguistiques » par les étudiants) et les apprentissages interculturels, s'actualise dans la proposition d'un projet pédagogique : la réalisation d'une lettre vidéo. Cette proposition d'établir *un lien* à travers la réalisation d'un objet représente *un risque* : elle peut ne pas être comprise ou acceptée par les étudiants dans le (peu) de temps imparti aux sessions.

Cette proposition n'est jamais admise d'emblée : elle doit, au contraire, faire l'objet d'un véritable travail d'interprétation. Or, comment décrire l'effectuation de ce travail ? On sait bien que celle-ci demande du temps, un temps manifestement trop court pour l'étudiant dont nous allons parler ci-dessous.

A l'issue d'un travail intensif (deux lettres vidéo réalisées en quatre semaines !) nous pouvons lire deux évaluations aussi différentes que celles d'Olivier et de Whedbee (nous reproduirons les textes des étudiants tels qu'ils nous ont été remis, cf. Annexes E3) :

« En général, je suis très déçu avec ce cours. J'avais espéré apprendre le français très vite dans une atmosphère intensive et au lieu de cela j'ai appris comment faire un caméscope (...). J'avais bien besoin de travail sur grammaire et vocabulaire (on n'a jamais étudié vocabulaire exprès mais de temps en temps on a utilisé un mot que je n'ai pas connu) et pour ça, il faut quelqu'un qui veut l'enseigner. »

Wedbhee :

« J'ai trouvé que tous les méthodes d'enseignement étaient très intéressants et engageants. Les thèmes de l'autobiographie, du récit de vie et de la correspondance ont donné une cohérence au cours, ce qui manque à beaucoup de cours de langage. L'interview en particulier m'a beaucoup aidée avec la compréhension. J'ai vraiment apprécié ton effort de donner une idée des différences culturelles parmi les français, plus qu'entre les français et les américains (...)»

Nous tenterons donc aussi de comprendre comment cette structuration cohérente que peut désirer mettre en place l'enseignant doit pouvoir progressivement se conjuguer avec les habitudes d'apprentissage des étudiants. Faute de réussir cette conjugaison, l'étudiant le plus actif, le plus studieux du groupe (c'était le cas d'Olivier qui s'est beaucoup investi dans le projet, y compris en dehors des heures de cours) n'a plus l'impression d'«apprendre». De part et d'autre, le risque de faire des erreurs doit donc être dit.

Ceci signifie qu'une *logique de la découverte*, appliquée aux terrains de l'action (pédagogique et de formation), ne va pas sans une *logique de la prise de risque*.

La construction et l'interprétation des «données» sont, dans notre démarche, nécessairement sous-tendues par ces deux logiques. L'adverbe «nécessairement» renvoie ici à la dimension du «changement» qui ne peut advenir sur les versants de la recherche comme sur ceux de l'action, que par une disponibilité du didacticien-chercheur vis-à-vis du *risque de* (ne pas...) *découvrir*.

3.3.1.3. Le projet et le « hors classe »

Tenter de construire une cohérence dans le projet pédagogique ne va pas sans un effort d'autoformation.

D'abord parce que l'on se situe hors de la méthode, dont on ne se détourne pas obligatoirement mais que l'on sera conduit à «détourner» en fonction du projet. Il revient alors à l'enseignant-chercheur de travailler à l'*objectivation* d'une éthique de la communication interpersonnelle et à l'*élaboration* d'outils méthodologiques actualisables dans une pédagogie interculturelle. Une démarche auto-formative en construction à travers des dispositifs de formation constitue le passage obligé pour tenter de donner sens aux outils interculturels.

D'autre part, parce que le cadre de cette pédagogie est ce *lieu social* qu'est la classe, lieu social que l'on tend à transformer en *zone de coopération langagière* c'est-à-dire en un espace où pourront être négociés (avec tous les renoncements que cela implique) un certain nombre de projets. La mise en œuvre de ces projets dans un tel espace suppose *que l'action* de l'enseignant et des étudiants se prolonge hors du lieu géographique de la classe. Ces prolongements se traduiront forcément en terme de temps, temps de l'autoformation (lectures), temps de la formation mutuelle (sur le lieu de travail, sur des lieux de formation et sur tout autre lieu d'échange professionnel), temps d'une responsabilisation sur laquelle ouvre la décision d'enseigner *autrement*.

Ceci se traduira également, en matière de correspondance vidéo par un certain nombre de contacts (dans notre cas épistolaires, et par *Gazettes RVC* interposées, cf. Annexes E1 et E2) avec l'enseignant du groupe des correspondants. Ce contact, constituerait l'axe minimal de cette «action» (auto-et inter-) formative de l'enseignant.

A cette action et à cet engagement de l'enseignant dans le projet, les étudiants peuvent ne pas pouvoir répondre (cela peut donner lieu à toutes sortes d'attitudes, depuis le mutisme jusqu'à la désertion, lorsque celle-ci est tolérée par l'institution) soit répondront positivement par un investissement en temps et en énergie, vis-à-vis du groupe, vis-à-vis de l'environnement et vis-à-vis des destinataires.

C'est donc d'un agencement entre l'investissement de l'enseignant et l'investissement *différencié* (des membres) du groupe que résultera le projet (au niveau de ses processus et en terme de production finale sous la forme de la lettre vidéo).

3.3.1.4. Sélectionner et définir

Au cours de notre démarche, nous avons tenté d'agencer, c'est-à-dire *de faire évoluer ensemble*

- les objectifs pédagogiques d'enseignement/apprentissage de la communication interculturelle (qui croisent un axe d'apprentissages linguistico-textuels et un axe d'apprentissages psycho-sociaux-langagiers)

- et les processus d'élaboration de l'objet à produire (à travers des activités pertinentes par rapport à ces deux axes).

- Sachant que l'objet lui-même est une forme-contenu codifiée culturellement et est *porteur d'une valeur culturelle*, il peut lui-même faire l'objet d'une analyse et d'une interprétation collectives.

Mais ce travail d'analyse est mené en vue d'une appropriation subjective et d'une production singulière d'un autre objet par les étudiants. En effet, on considère que cette appropriation/production d'un nouvel objet peut donner aux processus pédagogiques évoqués plus haut une dimension *expérientielle utile* à l'engrammation langagière et à l'acquisition d'attitudes interculturelles.

Ceci a de nombreuses conséquences. Nous ne pourrions pas les envisager toutes.

a) sur le plan d'une «progression» d'enseignement /apprentissage,

où l'on va tenter d'articuler les pratiques de classe à certains grands axes d'une pédagogie globalisante.

Un travail antérieur, mené en didactique du français langue maternelle, nous a conduit à dégager l'axe de la *cohérence textuelle* comme axe pertinent d'un travail appliqué à la production langagière de textes *ancrés* dans l'espace/temps de l'*acte de production*.

Il est souhaitable que ce type de pédagogie fortement ancrée dans la production langagière s'articule à une *pédagogie de l'erreur*, laquelle s'exercera sur les productions écrites (dans notre perspective, il s'agit de *textes intermédiaires* entre *discours en situation* et *récit conversationnel*, à savoir, textes autobiographiques, textes épistolaires et entretiens de récits de vie, en tant que production de l'étudiant et en tant que compte-rendus d'entretien réalisé par l'étudiant auprès d'un informateur).

La méthodologie mise en œuvre au cours de ce travail initial mené sur l'*apprentissage de la cohérence textuelle*⁸⁹⁸ dans la production de récits autobiographiques nous a tout particulièrement permis d'aborder le problème complexe d'une articulation de l'oral et de l'écrit. La prise en compte partielle de certains travaux menés sur la *distribution des syntagmes en grammaire du discours* et leur traduction en termes de problèmes de cohésion (thématique) et de progression (rhématique) a permis de mener un travail à l'oral sur la «fonction intonative», ce qui permettait d'aborder, en les justifiant, l'ordre des syntagmes dans la phrase et l'ordre des mots dans le syntagme.

898. M. Molinié, «Le récit écrit à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence», maîtrise en didactique du français langue maternelle, dirigée par J. Filliolet, Paris X, 1986.

- Ainsi, on a pu aborder certains *problèmes micro-structuraux* : en proposant un schéma de cohésion phrastique, on tente de mettre en valeur la fonction transitionnelle du verbe, son rôle dans l'organisation de la phrase. Mais surtout, on souligne le caractère indissociable des phénomènes syntaxiques et des phénomènes sémantiques.

- certains problèmes *macro-structuraux* qui concernent le texte dans sa globalité. Le traitement pédagogique de ces problèmes a pu s'appuyer sur une *typologie des discours* (laquelle ne comprenait, à l'époque, que trois pôles discursifs : le pôle «récit conversationnel» a été construit par la suite au cours des recherches dirigées par J. P. Bronckart⁸⁹⁹).

La nécessité, soulignée en didactique, de relier une grammaire de la phrase et une grammaire du discours s'actualise dans une pédagogie globalisante qui essaye de sensibiliser systématiquement l'étudiant au fait que les contraintes textuelles déterminent en grande partie la distribution des syntagmes dans la phrase. Ceci constitue une préoccupation importante dans des pédagogies axées sur des *projets*.

b) Le plan de la sélection des objectifs d'enseignement/apprentissage

Associer les *objectifs et les processus d'apprentissage* à la *production de l'objet* signifie que l'on procède à une *sélection des objectifs d'apprentissage langagier*.

La priorité que nous avons accordée, à l'issu de ce premier travail, à certains paramètres de la cohérence textuelle procède de cette sélection : travailler sur la cohérence textuelle entraîne un certain nombre de choix pédagogiques, au risque de ne pas envisager l'ensemble des compétences communicatives, au risque surtout, de ne pas élaborer une «progression» *suffisamment analytique*.

899. J.P. Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985.

Une question originale qui résulte de ce choix est alors *primo*, de transférer la problématique de la cohérence textuelle monogérée (que l'étudiant est habitué à mettre en œuvre dans les textes narratifs ou les essais théoriques) à des textes dialogiques dont la cohérence provient aussi de la possibilité qu'ont les interlocuteurs d'en gérer ensemble la planification.

Secondo, ce transfert technique ne va pas sans une implication de l'étudiant : la fabrication dialogique de la cohérence est sous-tendue par le projet relationnel de co-produire du sens et de la référence. C'est à ce dernier aspect que nous donnerons ici la priorité. La raison en est la suivante.

c) Rechercher et construire des contextes de production langagière socialement pertinents

Le travail mené en 1986 avec des étudiantes francophones (ayant échoué en fin de classe de troisième et préparant un concours pour une école d'infirmière) sur la production de récits autobiographiques et l'apprentissage de la cohérence textuelle, nous a conduit à constater qu'à partir du moment où l'on demande à des locuteurs de *produire du sens en liaison avec leur vécu* (aussi anecdotique que soit le témoignage demandé), des questions concernant la «communication» étaient posées. Ces questions : Pour qui ? Pourquoi ? Pour de vrai ?, que l'on ne (se) pose plus lorsqu'on est face à des classes ayant fortement intégré les codes pédagogiques se sont posées dans ce groupe.

Bien plus, l'ambiguïté ou l'absence de réponses ont donné lieu, de notre part, à la formulation de consignes ambiguës. Celles-ci ont contribué à faire produire des textes qui s'appuyaient (sur le plan syntaxico/sémantique) sur une connivence avec l'équipe pédagogique. De notre côté *nous faisons comme si* les productions étaient réellement autobiographiques

(où l'ancrage narratif dans *leur* histoire signifiait que leurs référents nous étaient *inconnus*), en même temps nous connaissions une partie de ces référents. Cette ambivalence se traduit par un «lapsus» pédagogique et une consigne floue... De leur côté, les étudiantes partageaient de ce bagage référentiel qu'elles *savaient* partagé pour nous raconter ce que nous les invitons à raconter... à quelqu'un d'autre (à «nous-lui» ou «nous-leurre» raconter..., c'est-à-dire à quelqu'un d'*autre* : éternel lecteur fantôme de la production écrite en classe).

Nous avons pensé que faire produire du langage et du sens était difficile à réaliser, difficile à justifier sous le seul angle de *l'objectif pédagogique* et que la pertinence d'un tel objectif (pour faciliter l'appropriation de paramètres de la cohérence textuelle) ne pouvait pas souffrir de la recherche d'une plus grande pertinence sociale.

Motiver une appropriation si possible adéquate du langage ne pouvait pas pâtir de la tentative de replacer cette production (de sens) dans des contextes plus *justes*. Ces contextes s'incarnèrent dans la sphère relationnelle de l'interaction sociale.

Notre actuel objet de recherche est lié, sans aucun doute, à ces tentatives pour agencer la production langagière à des *contextes socialement pertinents*.

Il conviendra donc, dans un travail ultérieur, d'affiner les éléments de réflexion élaborés en 1986 afin d'approfondir l'analyse des paramètres de la cohérence textuelle cette fois, dans des textes à *ancrage dialogique*.

Ceci permettra de formuler de nouvelles hypothèses méthodologiques sur les conditions d'une *co-production langagière de textes cohérents*, dans le cadre d'un projet relationnel conçu comme lieu dans sa double dimension intersubjective et sociale.

3.3.2. Des déroulements convergents

Nous tenterons de décrire certains points de convergence entre des objectifs pédagogiques et la conduite d'une production de lettre vidéo en trois temps :

1) A travers une sélection et une évocation de différents paramètres : depuis le cadre pédagogique jusqu'à un classement succinct des documents utilisés, en passant par le repérage des effets d'interpénétration entre les processus prévus et engagés en vue de la réalisation d'une lettre vidéo réponse à des étudiants australiens, et les processus *prévus et engagés* en vue de la première lettre vidéo à des étudiants nord-américains.

2) En procédant à un croisement de ces paramètres avec les travaux des étudiants afin d'aboutir à une première interprétation des processus d'apprentissage.

3) A une *confrontation* de cette première série d'interprétation des processus avec les productions vidéographiques. Le cadre de cette analyse sera forgé autour de l'hypothèse selon laquelle les lettres vidéo produites (dans les contextes décrits ici) reflètent l'évolution d'un système langagier et culturel intermédiaires des producteurs-destinateurs de ces lettres vidéo.

Parmi l'ensemble des pratiques pédagogiques menées⁹⁰⁰, nous avons sélectionné une expérience qui, pour des raisons diverses (le temps imparti, le recueil quasi-systématique des travaux, la théorisation progressive à travers différents lieux de formation et différents supports), nous paraissait la plus aboutie. Surtout, l'expérience retenue a permis de mener «de front» un processus de réception d'une lettre vidéo à laquelle les étudiants ont répondu et un processus de réalisation d'une première lettre.

900. Et succinctement analysées à travers les articles cités ci-dessus.

Deux autres expériences ont fait l'objet l'une d'un travail d'observation active par une collègue alors en maîtrise de didactique du français langue étrangère à Paris X⁹⁰¹, l'autre d'un travail de réalisation vidéo par une collègue formatrice au Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Nous tirerons partie de ces temps d'observation et de critique des pratiques dans le second temps de notre analyse, consacrée à l'interprétation des processus et des produits.

3.3.2.1. Premier tracé d'un processus pédagogique

Le travail que nous allons maintenant nous efforcer de décrire à *conduit* à deux réalisations :

celle d' une lettre vidéo réponse

- de la part de nos douze étudiants nord américains du Centre Parisien d'Etudes Critiques (CEC), 1 place de l'Odéon, à Paris,

- à dix étudiants australiens de l'université de South Wales, Australie dont le professeur était notre collègue, Professeur de français langue étrangère, Joëlle Batestini ;

et d' une première lettre vidéo

- des mêmes étudiants du CEC à des étudiants de l'université de Marquette dans le Wisconsin (Etats-Unis) dont le professeur était notre collègue, Professeur de littérature française, Béatrice Ness.

a) Notre contexte :

901. N. Tilleul, «Rapport de stage sur la pédagogie de la vidéo correspondance», sous la responsabilité de M. Molinié, Université de Paris X, maîtrise de français langue étrangère, 1988/1989.

L'institution

Le Centre Parisien d'Etudes Critiques (CEC) est l'antenne parisienne de l'université privée de Berkeley. Il reçoit chaque année une soixantaine d'étudiants californiens provenant essentiellement d'universités californiennes. Ces étudiants restent de six mois à un an à Paris afin de suivre des cours au Centre ainsi que dans certaines universités (publiques) françaises. Certains étudiants décident de rester une année de plus. Le centre leur propose de commencer leur année universitaire par un cours de français intensif de quatre semaines, pour lequel des enseignant(e)s de français langue étrangère sont recruté(e)s sur contrat à durée déterminée.

Les objectifs de ce cours, énoncés au cours de la réunion pédagogique initiale, étaient de mener une pratique intensive de l'oral et de l'écrit et de proposer une ouverture sur l'actualité et le contexte social.

Les universités des deux groupes de correspondants sont toutes deux privées et payantes. Nos deux collègues enseignantes étaient connues de nous depuis plusieurs années et des relations professionnelles et cordiales nous liaient. J. Battestini travaillait plus particulièrement sur la communication non verbale dans l'enseignement du français langue étrangère et nous l'avions rencontrée autour de préoccupations vidéographiques communes lors du congrès de l'Aupelf à New Delhi où nous intervenions toutes deux.

B. Ness participe à des travaux de recherche sur l'autobiographie et a publié récemment un important travail sur les manuscrits de M. Yourcenar.

Ces éléments vont de toute évidence jouer un rôle déterminant dans la rencontre entre nos diverses *représentations* de la lettre vidéo et dans la conduite respective des projets. C'est pour aider à la compréhension de ces différents points de vue sur l'objet à produire et sur les objectifs

assignés à cette production que nous plaçons en annexe (E1 et E2) les articles que nos collègues publièrent, à l'issue de l'échange, dans les *Gazettes RVC* n°9, 11 et 12.

Enfin, il est important de préciser que J. Battestini en était à sa deuxième expérience de vidéo correspondance avec nous⁹⁰². Comme elle le soulignera elle-même par la suite :

« Je veux aussi souligner que le séminaire RVC de janvier «pédagogie et correspondance vidéo» auquel j'ai participé et les articles des *Gazettes* 9 et 10 m'ont progressivement amenée à voir la vidéo correspondance sous un autre angle et à remettre en question l'approche à suivre »⁹⁰³ (etc., cf. Annexe E2).

J. Battestini explique très clairement dans cet article les processus d'échauffement corporel et linguistique qui ont précédé la réalisation (facultative et autonome) de cette lettre d'Australie. L'angle d'attaque vis-à-vis de la lettre vidéo émanait plutôt chez B. Ness (qui en était à sa première expérience en la matière) du sentiment « *qu'une production vidéographique s'insérait on ne peut mieux dans un cours de littérature française sur le récit de vie* »⁹⁰⁴ (cf annexe E3).

Niveau de langue :

Évalués par les enseignantes au cours d'un test écrit et d'un bref entretien au début de la session, les soixante étudiants du CEC sont divisés en quatre groupes de niveau débutant (groupe n°1) au niveau avancé (groupe n°4). Nous nous vîmes attribuer (sur notre demande) le

902. La première expérience avait donné lieu à un article,

J. Battestini, «Stratégies d'apprentissage, l'esprit et la lettre», *Gazette RVC* n° 9, CIEP, déc. 1989.

Lorsque aujourd'hui, nous relisons cet article, nous sommes frappée de voir à quel point certaines des «suggestions» de J. Battestini (ps. 120-121) sont totalement convergentes avec certains des processus que nous décrirons par la suite.

903. J. Battestini, «D'une vidéo à une lettre vidéo», *Gazette RVC* n° 11, CIEP, mars 91, p. 97.

904. B. Ness, «Vidéo correspondance et autobiographie», *Gazette RVC* n° 12, mai 1992, p. 19.

groupe 3 (intermédiaire) composé de douze étudiants.

Le niveau de langue «intermédiaire» des correspondants australiens était relativement plus faible si l'on s'en tient à leurs «performances» épistolaires, lesquelles ne reflétaient pas, selon J. Battestini, (Annexe E.1.1.) leurs compétences en cours de langue.

Les étudiants de l'université de Marquette étaient inscrits dans un «cours avancé» avant lequel ils avaient suivi au moins six semestres de français⁹⁰⁵. Alors que les premiers (sept étudiants sur les dix-sept que comptait le groupe «institutionnel») avaient réalisé leur lettre vidéo de façon totalement facultative, en venant à l'université un mercredi au milieu de leurs vacances semestrielles, B. Ness avait pu négocier pour ses étudiants la possibilité d'obtenir une note orale semestrielle pour leur participation au projet de vidéo correspondance, en remplacement de la note d'exposé traditionnel.

Enfin, suite à la réception de la réponse du CEC, trois des étudiants australiens (dont deux du groupe initial et un troisième inconnu de nous) réalisèrent de nouveau sur leur temps de loisir, une réponse à la réponse.

Cette ultime lettre vidéo australienne, ainsi que la réponse de Marquette, furent visionnées au centre bien longtemps après la fin des quatre semaines de cours intensif. Ce visionnement eut lieu dans des conditions très précaires : après un premier rendez-vous manqué pour des raisons indépendantes de notre volonté et de celle des étudiants mais qui tenaient à une mauvaise circulation interne de l'information, un second rendez-vous fut pris qui interférait avec une soirée festive organisée au centre... Bref, le visionnement eut lieu dans un cagibi de cinq mètres carré devant des étudiants intéressés mais peu disponibles.

905. Ibid.

Modalités de travail :

Il est prévu que chaque groupe se retrouve chaque jour pendant quatre heures et ce, durant quatre semaines dans les locaux du centre, place de l'Odéon. Sur ces quatre heures, trois sont consacrées à du travail collectif, une est consacrée à du tutorat. L'usage fait que l'enseignant passe deux fois trente minutes avec deux étudiants chaque jour (plutôt qu'une heure par jour avec un seul étudiant).

Ces modalités de travail seront ponctuellement réorganisées au cours du projet : ainsi, dans un premier temps, le tutorat donnera lieu à des entretiens de récit de vie et, dans un second temps à un travail de correction sur les différents travaux écrits. Dans un troisième temps, l'heure de tutorat sera consacrée au travail de composition des textes que les petites équipes de tournage seront amenées à écrire (travail d'écriture et de corrections) et à énoncer (travail phonétique et d'intonation) dans l'une ou l'autre des lettres vidéo. Du tutorat individuel de la première et de la deuxième étape, on sera passé à un tutorat en sous-groupes de travail.

Le projet :

Après négociation avec la Direction du centre, (au cours de deux discussions sur les objectifs de l'institution et les attentes, voire les injonctions de ces derniers vis-à-vis d'une école privée et donc payante, autour d'un visionnement de lettres vidéo réalisées par le groupe des étudiants de la Micefa mentionné ci-dessus, autour d'un numéro de la revue RVC que nous avons laissé au centre) et accord de celle-ci, après négociation avec les autres collègues enseignantes pour régler des questions de salle et d'emploi du temps, nous avons abordé ces quatre semaines de «français intensif».

Nous avons proposé aux étudiants de travailler l'expression, la communication mais également certains éléments de critique littéraire, (objet de certaines de leurs unités de valeur ultérieures) à travers une progression pédagogique à la fois thématique et linguistique :

- le fil thématique fut indiqué dès la première séance par l'annonce de deux brefs exposés sur le récit de vie et la correspondance. Ceci afin de situer notre préoccupation communicative dans le champ de la rencontre avec l'Autre. Cette thématique serait alimentée par de nombreux documents de travail et donnerait lieu à différents travaux de leur part.

- la progression linguistique fut référée à l'identification de leurs besoins, à travers les tests initiaux effectués pour la constitution des groupes de niveaux mais surtout, à travers les productions écrites et orales à venir. Les séances de travail sur la «langue» devaient être soit collectives (dans le cadre des trois heures), soit individuelles (dans le cadre du tutorat, sans parler des sous-groupes qui ne se constituèrent que par la suite).

- Progression thématique et apprentissages linguistiques devaient prendre leur sens à travers deux réalisations :

- une lettre vidéo REPONSE à des étudiants de français de l'université de New South Wales en Australie,

- une PREMIERE lettre vidéo à des étudiants de français de l'université de Marquette, aux Etats-Unis.

A l'issue de cette présentation, un étudiant pratiquement bilingue, demanda à passer dans le groupe de niveau 2, disant que ce niveau-ci était trop faible. Nous pensons *a posteriori* et, au vu des évaluations de certains étudiants de notre groupe, qu'il exprimait par cette demande l'exigence d'un travail plus strictement «linguistique».

Ceci est un élément psycho-social fondamental pour comprendre la difficulté qu'ont certains apprenants à donner du sens (pour leur propre apprentissage) à une pédagogie de projet, cette opération reposant d'abord sur leur capacité à vaincre leur profonde anxiété vis-à-vis de la langue-cible. Cette anxiété intervenait à un double niveau :

- ils appréhendaient leur immersion à venir (un mois après) dans les sphères universitaires parisiennes,

- ils devaient donc absolument «apprendre intensivement» le français pendant ce temps préalable conçu par certains d'entre eux comme un temps «d'échauffement» ou de «révisions» grammaticales (comme cela fut souligné dans certaines évaluations, cf. annexes E4).

Nous serions également tentée de faire l'hypothèse selon laquelle ils appréhendaient autant le fait de se retrouver entre Américains (et donc de ne plus «progresser» dans leur maîtrise du français et ainsi, d'échouer dans leur projet d'acculturation) que de rencontrer «les Français» au risque de leur déplaire, de ne pas se faire comprendre ou de ne pas les comprendre. Cette hypothèse aide à comprendre la spécificité dans le traitement du thème du regard de l'Autre dans les lettres vidéo de nos étudiants américains. Elle aide plus généralement à tenter d'analyser une lettre vidéo (produite selon les processus que nous sommes en train de décrire) en tant que reflet des blocages et de l'évolution d'un système culturel intermédiaire. Nous y reviendrons plus amplement dans la seconde partie, interprétative de notre analyse.

Les étudiants :

Agés de 18 à 20 ans, issus pour la plupart de la classe moyenne, ils provenaient des universités californiennes de San Diego, Santa Cruz ou UCLA et envisageaient un séjour de six mois à un an en France. A notre connaissance, deux étudiants (Ross et Kathleen) prolongeront ce séjour

sur deux ans.

Voici quelques éléments tirés de leurs tests de niveau (informations sur leur recherche d'un logement, sur leur souhait de prendre tous leurs cours au centre ou d'en prendre également ailleurs) et de leurs travaux autobiographiques (que certains développeront en diachronie et que d'autres aborderont sous d'autres formes, ce qui explique la disparité des informations livrées ici). Le repère temporel à partir duquel nous indiquons le temps passé par l'étudiant à Paris est le début du cours (mi- septembre).

Pierre, junior, né en 1970, a vécu à Paris jusqu'à l'âge de 7 ans, étudie à l'université de San Diego, à Paris depuis un mois, a logé à la cité universitaire, vient de trouver un logement, désire prendre quelques cours à la Sorbonne (et pas seulement au Centre). Pierre s'intéresse à la réalisation et au cinéma. Il a réalisé un court-métrage dans son université et a obtenu un prix.

Ross, senior, à Paris depuis deux mois, a suivi des cours tout l'été à l'Alliance française, a trouvé un logement : il s'occupera d'un enfant, aura un appartement et recevra un salaire, souhaite suivre des cours au Collège de Philosophie et/ou à l'Ecole Normale Supérieure (ce qu'il fera). Ross restera à Paris pendant une deuxième année.

Valérie, prépare un PhD à UCLA (Los Angeles), à Paris depuis une semaine, a facilement trouvé un appartement meublé, ne souhaite pas prendre tous ses cours au Centre.

Laura, junior, 20 ans, née à Washington, inscrite dans une université de l'Ohio, passe sa troisième année universitaire à Paris, souhaite prendre des cours ailleurs, a trouvé un appartement à partager.

Gisèle, junior, née à Taïwan en 1969, sa langue maternelle est le chinois, sa famille s'installe dans le New Jersey lorsqu'elle a un an et

repart à Hong Kong lorsqu'elle a 13 ans. Gisèle commence à étudier le français à 13 ans, s'inscrit et déménage à Berkeley à 19 ans, a trouvé avec Valda, trois chambres de bonne dans le XVI^e arrondissement, elle essaiera de prendre des cours à la Sorbonne.

Valda, senior, née à Minneapolis dans le Minnesota, en 1968. Ses parents sont d'origine Lettonienne, elle a commencé à parler l'anglais à 4 ans, à Paris depuis deux mois, a trouvé un logement avec Gisèle, souhaite prendre tous ses cours au Centre.

Olivier, senior, né en 1969 dans le Colorado, a habité au Mexique et en Afrique (au Lesotho), a utilisé une caméra super 8 de 1980 à 1985 avec un ami. Olivier s'est inscrit à Berkeley en 1987, il a commencé à apprendre le français en 1988. A Paris depuis une semaine, Olivier garde des enfants en échange d'une chambre, cela ne se passe pas très bien avec les enfants. Prendra peut-être des cours à l'extérieur du Centre.

Whedbee, en PhD (doctorat de cinéma, Whedbee se passionne notamment pour Chantal Ackerman), à Paris depuis trois semaines, a trouvé un appartement qu'elle partage avec Valérie. Ne prendra que deux cours au Centre.

Kathleen, junior, à Paris depuis deux semaines, logera dans une famille, souhaite prendre tous ses cours au centre pendant le premier semestre. Kathleen restera une seconde année.

Alan, junior, né à New York en 1970, a déménagé à Los Angeles en 1973 puis à Santa Cruz où il est étudiant depuis 1988.

Deborah, junior, née en Californie, à Los Angeles, n'envisage pas nécessairement de suivre des cours à l'extérieur, avait trouvé un appartement avant d'arriver à Paris.

Kate, junior, née en Californie, souhaite prendre tous ses cours au Centre, a trouvé un appartement avec une amie, à Paris depuis deux semaines.

b) Les documents de travail écrits, sonores et vidéo :

Un premier classement des documents progressivement distillés et exploités dans le groupe aura pour but de faire apparaître leur diversité en terme de supports et de types discursifs et leur thématisation autour du témoignage, du récit de vie ou de la correspondance.

A) Des récits et des témoignages :

- Témoignages sonores accompagnés de leur transcription :

* *Juliette, Janine, Danièle* : trois voix de femmes sur la vie en couple et le mariage⁹⁰⁶.

* Christine, jeune directrice artistique (et amie) au chômage, enregistrement et entretien effectué par nous, M. Molinié, à Paris, en 1990.

(cet enregistrement fut associé, au cours de l'exploitation pédagogique à un texte de Martine Ségalen sur l'évolution de la condition féminine du XIXe au XXe siècle, extrait du *Nouvel Observateur*, 9-15 nov. 1989)

- Vidéo :

* Daniel F., agriculteur gascon, d'origine italienne (entretien et enregistrement de M. Molinié, juillet 1990)

* «*Dolce Gascogne*», Témoignage de M. Titonel, agriculteur gascon d'origine italienne avec contextualisation historique; documentaire diffusé par FR3 dans le magazine télévisé «*Racines*».

- Littérature

906. Cassettesonore de *Tours de France*, J.C. Beacco et S. Lieutaud, chapitre 5 : Voix, section 510 : Profils, ps. 291-294 pour les transcriptions et les grilles d'écoute, Hachette, 1986.

* *L'étudiant étranger* de Ph. Labro : en 1950, un jeune étudiant français découvre la vie sociale sur le campus d'une université américaine, il explore le tabou, la transgression, les codes, le choc culturel, etc.

B) Des correspondances, des écrits sur la lettre, des écrits sur les «histoires de vie» :

Extraits de :

* *Lettre d'amour en Somalie*, Frédéric Mitterrand, Paris, éditions du Regard, 1983.

* *Lettres à Lou*, G. Apollinaire, L'imaginaire Gallimard, 1969, 1990 pour la préface, accompagné d'une cassette avec la voix de G. Desarte.

* «Correspondance», *Le cœur hypothéqué*, Nouvelles de Carson Mc Cullers, 1940, coll. bibliothèque cosmopolite, Stock, 1986 pour la traduction de J. Tournier.

* *Lettres Parisiennes*, Leïla Sebbar, Nancy Huston, Paris, Barrault, 1986.

* Remarques sur la lettre extraites de :

- «Epistula de Epistulis», Lettre à Patrice Rollet sur les lettres de cinéma, de Dominique Noguez ; Lettres de cinéma, *Revue Vertigo*, 1988.

- «L'écriture de soi», M. Foucault, *Corps écrits*, n°5, Puf, fév. 1983.

*Éléments sur les histoires de vie extraits de *Histoires de vie*, coll. Défi-Formation, Paris, l'Harmattan, 1986.

Un exposé synthétique fut fait

1) à partir des pages 15 et suivantes dans lesquelles G. Pineau, («Les histoires de vie en formation») introduit la métaphore du fleuve :

« un fleuve, telle l'histoire d'une vie, est formé de courants. Ces

courants sont vus ou vécus dans un lieu et un temps donnés mais ils tirent leur force, leur énergie d'un amont et d'un aval et aussi de bords, de rives qui les encadrent, les canalisent en leur impulsant des mouvements spécifiques »

2) A partir des pages 31 et suivantes où D. Bertaux, («Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement») articule récit de vie et accès à une culture étrangère :

« Un récit de vie donne directement accès à la subjectivité mais aussi, à travers elle, à la totalisation que constitue une expérience de vie (...) (Il) nous donne à voir une culture non seulement de l'intérieur mais comme un tout ».

3) A partir des pages 33 et suivantes dans lesquelles il situe la compétence de l'«*amplificateur de parole*» :

« L'initiateur du récit de vie (...) (devient) un amplificateur de parole, un lieu où la vie collective, dans la culture de l'Autre qui s'est faite parole individuelle, devient parole publique ».

Un second exposé fut effectué autour du repérage que fait M. Foucault sur les rapports entre l'écriture de la lettre et *la quotidienneté*⁹⁰⁷

C) Autres documents :

- Les différents types de plan et le rapport canal image/canal son, Thierry Lancien, *Le document vidéo*, coll. Techniques de classe, Clé international, 1986,

c) Déroulement

1) Le travail sur ces documents-outils donne à chaque fois lieu :

- à des productions orales

907. M. Foucault, «L'écriture de soi», op. cit., p. 20.

*analyses et discussions systématiques (à partir de différentes grilles d'écoute et consignes) des différents supports oraux, vidéo et écrits

* lors des séances de tutorat,

- les entretiens de récit de vie auxquels nous procédons dans un premier temps sont enregistrés sur une cassette sonore que l'étudiant réécoute afin de repérer certaines de ses «erreurs» que nous abordons ensemble lors de la séance de tutorat suivante.

- l'«expression» (au sens phonétique et intonatif du terme) des éléments conçus, soit pour être «dits» en direct, soit pour être enregistrés en «voix off» sur une bande sonore, laquelle devait être réinjectée au moment du montage, sur la bande vidéo elle-même.

* lors des compte-rendus oraux que feront les étudiants à partir du compte-rendu écrit qu'ils auront effectué à l'issue des entretiens menés avec un informateur proposé par nos soins. L'attribution de cet informateur a été négociée avec les étudiants au cours d'une séance de travail lors de laquelle ils déclineront le type de thèmes qu'ils souhaitaient aborder avec cet informateur ; nous avons tenté de faire cadrer la personnalité sociale de l'étudiant et la personnalité sociale de nos informateurs afin de limiter autant que possible le caractère intimidant de la rencontre. Nous y reviendrons longuement.

- à des productions écrites :

- L'analyse des témoignages : les voix de Janine ,etc., les voix et les attitudes de Daniel F. et de son père, la «voix» de P. Labro, etc., donnent lieu à divers textes d'interprétation qui feront l'objet de doubles corrections.

- Des récits autobiographiques seront produits en vue de commencer à

construire les matériaux de la seconde lettre vidéo : lettre vidéo qui devait parvenir aux étudiants de Marquette, lesquels faisaient eux-mêmes, en cours de français avec B. Ness, un travail sur l'autobiographie, à travers des textes d'auteurs français contemporains.

Ces récits seront réinvestis dans la bande son de la lettre à Marquette (D1).

- Par ailleurs, un bref travail de rédaction de cartes postales servira à l'un des groupes de réalisation (le sous-groupe 3 : Kathleen, Ross et Deborah) pour alimenter une partie de son projet de réponse à Sydney.

La plupart de ces productions feront l'objet d'analyse d'erreurs et de corrections individuelle et/ou collectives.

2) Le visionnement de la lettre vidéo des étudiants australiens et les premiers mouvements d'organisation du groupe :

La lettre vidéo des étudiants de l'université de New South Wales (Australie) a suscité des réactions immédiates : la lettre réponse prendra forme à travers l'organisation du groupe autour de trois projets :

- Un groupe «questions/réponses» aux correspondants : ce groupe, le plus nombreux (sous-groupe 1 : Olivier, Laura, Kate, Pierre, Alan) va questionner, relancer, interpeller, divertir, amuser, les correspondants, assumant et assurant ainsi la partie la plus visible de la fonction «répondre», c'est-à-dire la fonction phatique de l'interaction avec les destinataires. Une attention particulière sera apportée à la mise en scène de la parole (l'arrière plan) et au langage corporel.

- Un sous-groupe (n°2) intéressé par tout ce qui tourne autour de la rencontre avec une culture étrangère. Ce groupe va se répartir deux types de tâches : recueillir des anecdotes culturelles dans le grand groupe et creuser la question de l'image de soi. Deux étudiantes (Valérie et

Whedbee), passionnées de cinéma, et impliquées dans les revendications féministes vont opérer un mixage entre ces deux axes : le cinéma/le féminisme et l'image de soi à Paris. Les autres, (Valda et Gisèle) tenteront de donner forme à une parole culturelle anecdotique recueillie dans le grand groupe.

- Un troisième sous-groupe intéressé par la communication épistolaire utilisera des cartes postales produites au cours d'une activité légère (et non aboutie) dans le grand groupe, reprendra le texte de Foucault sur la correspondance⁹⁰⁸, réfléchira sur la différence entre une lettre écrite et une lettre vidéo et opérera un mixage vidéographique (sur le plan visuel et sur le plan verbal) de tout cela (le document préparé dans ce sous-groupe pour la bande -son de la lettre vidéo à Sydney, synthétise les différents aspects de ce travail, nous le reproduisons en annexe D2).

3) Le pré-montage

On entrevoit ici que chaque sous-groupe aura une fonction et une personnalité bien particulières. C'est pourquoi le moment du pré-montage sera un moment clé : il s'agira en voyant les rushes de décider si les trois projets trouvent une cohérence épistolaire collective. Si oui, on identifiera et on mettra en valeur les *correspondances* entre les différents projets, quitte à enregistrer quelques plans supplémentaires pour souligner des liaisons syntagmatiques. Sinon, la production vidéo collective sera simplement le reflet de ce «non». Elle reflètera non seulement un certain état de structuration du groupe mais également son vouloir - être collectif ou pas. Les étudiants ressentiront cet enjeu là : il y allait de la cohésion de leur groupe (qui, de toute façon, allait éclater à la fin des quatre semaines) mais surtout de l'image qu'ils étaient prêts à forger de cette cohésion. Image qu'ils souhaitaient donc envoyer

908. Ibid.

à leurs destinataires. Il semble que la fonction destinataire ait pu être suffisamment structurante et structurée par les trois sous-groupes pour qu'ils désirent forger et traduire la fonction destinateur dans leur lettre vidéo. Cette réussite dans la structuration de la fonction destinataire est liée à deux éléments visibles : la lettre vidéo australienne, à laquelle les étudiants répondaient, appelait fortement un destinataire. Inversement, elle attribuait aux étudiants australiens une forte disponibilité pour recevoir. D'ailleurs, parmi les thèmes abordés au cours des discussions sur la lettre de C. Mc Cullers, cette question vint sous la forme : que faut-il faire pour que le *destinateur* d'une lettre soit *en même temps* destinataire *privilegié* de la réponse à venir ? Bref, comment parler de soi tout en intéressant/s'intéressant à l'Autre ? Comment réussir le dialogisme ?

Le montage final (des deux lettres vidéo) sera fait en une demie journée au CIEP avec l'aide de J. C Blazère (professionnel de l'audiovisuel au CIEP). Trois étudiants y participeront sur place (Olivier, déjà mentionné, du groupe I, Kathreen et Ross du 3egroupe), les autres leur ayant laissé des plans de montage précis élaborés lors des deux séances de pré-montage.

Les étudiants australiens, enthousiasmés, envoient des cartes postales et promettent de trouver le temps pour répondre à leur tour (ce qu'ils feront quelques semaines plus tard).

4) Et la Lettre vidéo à Marquette ?

On pourrait dire des *processus* qui conduisent à la réalisation de cette seconde lettre vidéo qu'ils sont *indissociables* des processus décrits ci-dessus, mais cela ne nous avancerait pas à grand-chose. Mentionnons tout de même deux points :

Tout d'abord les aspects matériels : un caméscope VHS Pal était loué pour la troisième semaine de cours ce qui induisait d'une part, que l'on préparerait les matériaux des deux tournages dans le même laps de temps, d'autre part que les tournages eux-mêmes s'échelonnaient selon un calendrier très ramassé : il y avait en tout et pour tout sept jours (dont un week-end) pour l'ensemble des tournages ! Dans notre ardeur laborieuse nous n'avons pas du tout pris en compte le *rythme* des étudiants. Beaucoup d'entre eux mentionneront ce point dans leurs évaluations.

A posteriori, nous serions tentée de dire que des travaux initialement conçus comme préparatoires à la lettre à Marquette ont fait l'objet d'une *appropriation différente* et ont été investis dans les processus de réponse (à Sydney). Ceci est dû à une seconde série de raisons.

Celles-ci tiennent à notre formulation du projet qui devait donner lieu à la lettre à Marquette : cette formulation était liée aux éléments suivants :

Béatrice Ness, que nous connaissions depuis quatre ans, professeur de littérature française à l'université de Marquette, devait travailler sur différentes formes d'autobiographies littéraires pendant le premier semestre 90. La perspective de placer le thème de l'autobiographie comme fil conducteur de notre vidéo correspondance nous intéressait toutes les deux. Nous convenions alors, en juillet 90, de travailler l'une et l'autre à ce projet. Le groupe des étudiants américains du CEC serait invité à réaliser la *première* lettre vidéo, la réponse devant être réalisée par les étudiants de Marquette. Cette réalisation serait prise en compte en termes d'évaluations institutionnelles («crédits») dans les deux cas.

Lorsqu'en septembre nous recevions au BELC la lettre vidéo des étudiants australiens de J. Battestini, nous décidâmes, après l'avoir *regardée*, de proposer aux étudiants du CEC de mener les deux projets

de front. Nous pensions qu'une dynamique de différenciation pouvait s'instaurer entre, d'une part un processus communicatif de *réponse* (avec ce que cela impliquait dans la prise en compte, l'appropriation et le dépassement de la lettre reçue) et un processus de démarrage d'une correspondance (avec ce que cela implique pour établir un contact épistolaire). Par ailleurs, nos trois hypothèses fortes vis-à-vis de la lettre à Marquette étaient

- qu'un travail autobiographique (et de récit de vie) pouvait aider les étudiants à se situer dans la culture d'accueil;

- qu'ils pouvaient relier la perspective de *dire quelque chose à des compatriotes américains depuis Paris*, à une réflexion sur l'expérience (inter)culturelle qu'ils menaient. Dire quelque chose c'était alors réfléchir et exprimer des éléments de cette expérience;

3) que cela pouvait, y compris, les inciter à dépasser un certain seuil d'implication dans leur rencontre avec la culture étrangère dans la perspective de pouvoir dire quelque chose de leurs rencontres avec les «porteurs de culture» rencontrés sur place.

Or, cette troisième hypothèse, que nous avons élaborée après d'autres expériences⁹⁰⁹,

- d'une part était ici totalement prématurée : leur implication n'en était qu'à ses débuts, ils venaient d'arriver et étaient encore confrontés à des démarches de survie administratives (obtention de différents documents) et matérielle (problèmes de sous-locations ou de familles au pair).

- d'autre part, le fil rouge choisi, à savoir un détour par l'autobiographie, n'était que très partiellement cohérent avec l'idée de transmettre quelque

909. Conduites avec des étudiants étrangers du département «communication/français langue étrangère de Paris 8/Saint-Denis, dans une unité de valeur intitulée «de la lettre à la lettre vidéo» et, la même année, durant la même période, avec deux groupes d'étudiants nord-américains de la Micefa (Mission inter-universitaire de coordination des échanges franco-américains) à l'université de Censier.

chose d'une rencontre avec les autres «ici». Le recours autobiographique, s'il a permis à certains de faire un premier point sur la question : « qu'est-ce qui se passe dans ce temps initial du choc culturel », ne permettait (évidemment) pas d'établir un contact *décentré* avec les destinataires. D'ailleurs, la réponse de ces derniers s'est accrochée à la dernière séquence des étudiants du CEC, et plus particulièrement à la question posée par une étudiante (Valérie, annexe D1. 3) et non au corps autobiographique de la lettre vidéo.

B. Ness le relate :

«A la fin de cette lettre vidéo parisienne, les étudiants du centre d'Etudes Critiques prenaient précisément à parti l'allocutaire en exigeant une réponse à la question : « Qu'étudiez-vous dans votre cours sur l'autobiographie ? ». Les étudiants qui composaient mon cours décidèrent donc de prendre en compte cette question des locuteurs parisiens et d'y répondre (dans une) double intention (...) : parler du cours, parler de soi (...)»⁹¹⁰.

Axés sur l'autobiographie, nos étudiants pouvaient difficilement relier l'expérience de décentration qu'ils avaient menée en allant rencontrer et interroger des interlocuteurs «parisiens», à l'instanciation d'un couple destinataire/destinataire. *Dire quelque chose de soi* en médiatisant des savoirs (fraîchement) acquis par - et avec - l'autre culturel était un processus que certains d'entre eux esquissèrent (Laura, Valda, Olivier, cf. annexes D1) mais qui ne pouvait pas déboucher sur une prise en compte de cet Autre lointain. Destinataire qu'il aurait fallu interpeller plus directement. S'ils ont pu s'approprier la démarche autobiographique pour donner forme à une première auto-représentation d'eux-mêmes à l'orée d'un séjour en France, ils ne pouvaient agencer cette auto-représentation à l'instanciation d'un destinataire là-bas. S'ils pouvaient transmettre

910. B. Ness, op. cit., p. 19.

quelque chose d'une expérience interculturelle qu'ils commençaient à vivre sur le mode (décentré) de la rencontre avec l'Autre, l'axe de travail autobiographique ne permettait pas de *mixer* cette transmission avec une interpellation phatique des destinataires.

C'est pourquoi cette interpellation eut lieu, après l'ensemble des séquences réalisées sur le mode du «récit», dans la clôture de la lettre qui constituait la véritable ouverture de la correspondance.

Enfin, il convient de distinguer entre l'hypothèse de travail pédagogique et l'hypothèse de recherche :

Nous avons travaillé à partir de l'hypothèse (explicitée notamment lors du premier séminaire du réseau vidéo correspondance (RVC) mené dans le cadre du stage du BELC à Saint-Nazaire en juillet 1988) selon laquelle la perspective de s'adresser à des destinataires (compatriotes ou pas) pouvait favoriser des processus de rencontre et d'implication interculturelle pour l'étudiant étranger en séjour dans la culture d'accueil.

Simultanément et cette fois sur le plan de la recherche, nous avons formulé l'hypothèse d'un système culturel intermédiaire de l'apprenant.

La dialectique entre le désir d'intervention (qui a forgé la première hypothèse) et le désir de la recherche a duré quatre ans au cours desquels, il apparaîtrait que le destinataire de la lettre vidéo ne peut pas constituer l'un des moteurs qui accélérerait l'implication interculturelle de l'étudiant et donnerait à son désir de médiation culturelle une tournure visible. Par contre, la possibilité d'instancier la figure du destinataire et de réaliser une lettre vidéo permet, si elle est saisie, de donner un contour à un système langagier et culturel intermédiaires de l'étudiant et du groupe.

La production ne fera alors jamais que refléter ce que peut dire

l'étudiant, du lieu psycho-social où il est.

En tant que «reflet», elle peut lui permettre de prendre ses marques et de les faire évoluer, mais ceci est une autre histoire... Une histoire qui, la plupart du temps, échappe aux «données» du didacticien-chercheur, une histoire qui donne sans doute raison à la sociologie : l'étudiant étranger qui va à la rencontre des autres *ici* n'est-il pas le même qui avait déjà construit des pratiques d'acculturation *là-bas* ?

5) Eléments pour compléter la description du dispositif de travail qui était censé donner lieu à la *lettre à Marquette*

Voici, rapidement évoqués, les éléments complémentaires qui devaient à nos yeux conduire plus spécifiquement à la réalisation de la lettre à Marquette.

Nous pensions faire progressivement appréhender aux étudiants la différence et la complémentarité entre l'écriture de soi «pour soi» et l'écriture de soi «pour l'autre».

Cette découverte devait être ponctuée par :

A) un travail d'écoute des différents témoignages avec réflexion collective à l'oral et résumé/analyse individuels à l'écrit

* Chaque étudiant choisissait de travailler sur l'une des trois femmes des «Voix» de *Tours de France* auxquelles s'ajoutait une contextualisation grâce au texte de M. Ségalen déjà évoqué. Il devait proposer un résumé et une interprétation du témoignage *de son choix*.

* Le témoignage de Monsieur F., filmé sur le vif dans son champ de brocolis en Lot et Garonne lors d'un stage de formation d'enseignants en juillet 1990, devait faire l'objet d'un décodage à plusieurs niveaux : socio-linguistique et culturel :

Monsieur F. est un agriculteur lot et garonnais, d'origine italienne, âgé d'une cinquantaine d'années, qui raconte une tranche de vie : sa maladie, survenue dans les années 80 a eu pour conséquence un changement de type de productions :

Son fils Daniel, végétarien, a introduit la culture biologique dans l'exploitation familiale. Le père exprime de façon implicite ses doutes vis-à-vis des innovations qu'introduit Daniel. Les «choses», (entendons : les affaires) depuis sa maladie (et donc la décision prise par Daniel de s'investir dans le travail de la ferme) semblent aller beaucoup moins bien qu'auparavant. Interrogé sur ses autres enfants, il laisse percer sa fierté lorsqu'il évoque l'une de ses filles qui a fait ses études à Bordeaux (plutôt qu'à Toulouse) et travaille désormais à la M. à Grenoble où elle gagne «bien, bien, bien» sa vie...

L'évocation de ses ancêtres (grands-parents et arrière grands-parents) est faite sur le mode de la légende familiale : les arrière grands-parents ont quitté l'Italie pour émigrer au Brésil au début du siècle. Là, ils ont eu des problèmes «avec les indigènes» et sont rentrés en Italie. Les nombreux enfants ont eu vite fait de dépenser l'argent gagné au Brésil et la famille est repartie pour la France, pour finalement s'installer en Gascogne.

L'analyse de ce témoignage permettait de faire apparaître la notion d'implicite culturel et de reconstruction : le témoignage est un point de vue sur l'histoire et une interprétation de celle-ci.

Cet implicite concernait l'histoire familiale passée.

Le repérage de cet implicite passait par des questions : que s'est-il vraiment passé au Brésil ? Comment l'argent gagné a-t-il été dilapidé au retour en Italie ? Quel rôle ont joué les événements politiques italiens des années 20 (les persécutions, la crise économique) dans la décision que prennent les F. de suivre la vague d'émigrants italiens qui s'installe

à cette même époque en Aquitaine ?

Des hypothèses furent formulées et approfondies, vérifiées ou infirmées grâce au documentaire «*Dolce Gascogne*».

Trois pistes de réflexion apparaissaient :

- Certains des fils qui tissent l'histoire individuelle peuvent être identifiés et reliés à l'histoire collective. Ainsi, Daniel, le fils F., apporte des innovations à l'agriculture de la région, comme le firent, en leur temps, ses grands-parents, eux-mêmes pris dans la vague des migrants italiens, etc.

- Pour des raisons diverses, le témoin peut être amené à faire le silence sur son «historicité». Il aura alors tendance à se présenter en tant qu'«individu», en dehors de toute histoire sociale. Des hypothèses sur cette historicité pourront être construites à travers la confrontation des silences (ceux de M. F) et des paroles des autres témoins (celles de M. Titonel, celles des images d'archives, celles du commentaire dans le documentaire *Dolce Gascogne*).

- La représentation de l'histoire familiale contemporaine au récit :

Cette représentation est placée sous le signe de la rupture : comme si la perpétuation de la tradition avait subi un coup d'arrêt avec le triple pontage coronarien qu'a subi Monsieur F. dans les années 1980, depuis lors, les «choses» (l'écoulement des produits agricoles produits dans l'exploitation) prennent une mauvaise tournure, c'est comme si la modernité se posait en rupture avec la tradition.

Cette représentation du père se manifeste clairement à travers sa manière de parler ou ne pas parler de ses rapports avec ses enfants. Alors que son fils D. n'a pas voulu quitter la ferme et s'est lancé (depuis la maladie cardiaque du père) dans la culture biologique, sa fille, elle, a

quitté la ferme, a fait des études dans une ville comme Bordeaux, est devenue citadine et gagne bien sa vie.

B) Un travail de production de récit de vie

A l'oral. Pendant 30 mn, chaque étudiant s'entretient avec nous : ses origines, ses motivations, ses goûts, son histoire. L'entretien est enregistré sur cassette audio et retravaillé du point de vue des erreurs.

A l'écrit. Chaque étudiant écrit un court texte autobiographique qui doit être utilisé pour la réalisation de la bande sonore de la lettre vidéo à Marquette.

C) Un travail de réalisation de récit de vie

A l'oral : auprès d'une personne de notre connaissance.

A l'écrit : le compte rendu de l'entretien nous est remis.

A l'oral : à travers un compte rendu et une évaluation de l'entretien en classe.

Au cours du compte-rendu oral de cet entretien, fait à l'ensemble du groupe commence à poindre, à travers cet échantillon de témoignages, l'idée d'une diversité des Français, de leurs choix, de leurs opinions, de leurs quêtes, etc.

Certains points d'articulation entre documents et activités de production (exercices à l'oral et à l'écrit) peuvent être récapitulés sous la forme des tableaux reproduits pages suivantes.

Tableau n° 1 : activités tournées vers l'écrit

SUPPORT	SOURCE	NATURE	OUTILS D'EXPLOITATION	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	TÂCHES PROPOSÉES
cassette son	«Voix» de Tours de France	témoignages : 3 générations de femmes	grilles d'écoute	à travers la comparaison des 3 «voix», mesurer les différences entre ces trois femmes	choisir/résumer le témoignage le + «intéressant», expliquer ce choix
cassette son	témoignage de Christine, 30 ans, au chômage	témoignage : stratégies pour la recherche d'un emploi	grille d'écoute et repérages («Christine»)	identifier les stratégies mises en œuvre pour se repérer dans une situation nouvelle	décrire des stratégies similaires dans les cultures maternelles et étrangères
vidéo amateur	entretien avec M. F., agriculteur	tranche de vie d'un petit-fils d'émigrés italiens dans le sud-ouest de la France	questions sur l'identité de M. F. ; hypothèses sur ses réponses aux questions en coupant le son	dégager les implicites grâce aux indices non verbaux et suprasegmentaux (intonation)	reconstituer l'histoire de la famille F. quel sens donne-t-il au passé qu'il «raconte»
documentaire FR3	histoire de l'émigration italienne «Dolce Gascogne» (Racines)	histoire individuelle/collective être agi par/agir sur l'histoire à travers le récit de M. Titonel	questions de compréhension globale	expliciter les liens entre histoire individuelle et histoire collective	comparer les récits de M. F et de M. Titonel : raisons de l'émigration ; relation à la «tradition»/à la «modernité» dans les 2 familles ; comment est transmise la mémoire etc.
Extrait d'un livre	L'étudiant étranger de Ph. Labro, récit d'apprentissage (d'un jeune Français sur un campus américain)	l'anecdote du «HI !» rites d'interaction et choc culturel	grille en 2 colonnes : ce qui arrive à Ph. L. / comment il l'interprète	la subjectivité dans le récit autobiographique : donner du sens à ce qui m'arrive dans la culture étrangère.	Analyse (facultative à l'écrit) de la situation vécue par Labro.

Tableau n° 2 : activités tournées vers la communication orale

ÉTAPE DU PROJET	OBJET À PRODUIRE	DÉMARCHE À METTRE EN ŒUVRE	SITUATION DE COMMUNICATION	TEXTE À PRODUIRE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	INTERVENTION PÉDAGOGIQUE DU PROFESSEUR
initiale : sensibilisation au récit de vie	1 court récit de vie (oral) de chaque étudiant sur cassette audio	prendre un rendez-vous de 30' dans le cadre du «tutorat» avec le prof.	un étudiant + le prof. en face à face + magnétophone (entretien non directif)	un «récit de vie»	objectifs très globaux : *faire le point avec l'étudiant (interlangue, attentes et motivations vis-à-vis de ce séjour). *Commencer à mener une réflexion sur la situation d'entretien de récit de vie	Initie une réflexion sur le récit de vie et la lettre. Joue le rôle d'«amplificateur de la parole» des étudiants ; propose à chaque étudiant d'écouter la cassette enregistrée de son «récit de vie» afin de relever ses propres erreurs à l'oral en vue d'une correction individuelle (et en tutorat) et d'une (auto) évaluation.
2° étape	un entretien oral avec un informateur français	prise de contact, prise de rendez-vous, entrevue, comptes rendus	*1 étudiant + 1 informateur en face à face + prises de notes de l'étudiant avec ou sans magnétophone * 1 compte-rendu écrit et un oral	Un entretien de «récit de vie»	*Apprendre à s'impliquer dans la relation conversationnelle avec un natif de la culture d'accueil. *Réfléchir/transmettre/échanger dans le groupe	Tenant compte des éléments exprimés à l'étape 1, et de l'expression de «pôles d'intérêt», propose à chacun d'entrer en contact avec un informateur; pose des questions au cours du compte-rendu oral ; double correction des comptes-rendus écrits.

3° étape	bande son synchrone et/ou off de la lettre vidéo réponse à Sydney . Enregistrement sur cassette audio des textes à mémoriser	négociation des projets dans les 3 groupes écriture/ lectures/ préparations	- En différé avec les destinataires : face à la caméra ; - Dialogue avec les partenaires du groupe ; - en voix off.	Reprises, «re-lances», anecdotes culturelles, prises de parole Travaux de décodage de la parole de l'«autre», poétique épistolaire	(fonction «phatique») (fonction «référentielle») (fonction «poétique»)	exercices d'intonation ; répétition des textes à dire (séances de tutorat).
4° étape	bande son synchrone ou off de la 1ère lettre vidéo à Marquette.	Projets à réaliser par petites équipes de 2/3 ; tirer un texte off d'un texte autobio. écrit (9 étudiants sur 12).	textes enregistrés sur K7 audio (9 fois sur 12) ou dits en son synchrone.	Présentation de soi à travers les éléments d'un récit mis ou on en rapport avec des éléments (obtenus aux étapes 1 et 2)	Construire et transmettre des savoirs et de savoir faire interculturels.	Présence corrective à l'enregistrement des textes off.

3.3.2.2. Décoder la parole des autres : interprétation du processus de travail sur les témoignages

Construire une relation dialogique passerait par la mise en œuvre de deux ensembles d'attitudes et de compétences :

- Décoder et interpréter le *dire* de l'Autre culturel
- Elucider et formuler les raisons qui font que l'on se sent plus d'affinités avec telle parole plutôt qu'avec telle autre.

Décoder et interpréter le *dire* de l'Autre culturel

Ce premier ensemble d'attitudes et de compétences pourrait être subdivisé en deux sous-groupes :

- 1) La mise en relation du témoignage avec une histoire collective
- 2) La compréhension du sens de la vie du personnage selon son dire (par un travail de décentration de celui ou celle qui écoute).

1) La mise en relation du témoignage avec une histoire collective : (Annexes B : les textes présentés sont tels qu'ils nous avaient été remis avant la double correction, à l'exception de B7 et B8, avant la première correction).

La consigne donnée après visionnement et analyse des documents vidéo était : *Faites le récit de la vie de M. F.* En fait, les séances de travail et les analyses menées à partir du document orientaient les étudiants vers les deux opérations mentionnées ci-dessus.

Voici comment Déborah comprend et interprète le témoignage de M. F.

« Bien que son chapeau de paille apparût attaché à sa tête, le sujet de l'interview avait un visage bruni par le soleil. Son récit de vie commence

avec l'histoire de l'Immigration de sa famille (...).

Ce récit de vie de M. F. offre l'exemple d'une trajectoire dans un groupe social. Comme la plupart des français-italiens immigrés, ses ancêtres sont venue en France après la première guerre mondiale (...).

D. F., le fils le plus jeune, démontre une autre caractéristique de la nouvelle génération italienne-française. Au lieu de suivre les méthodes agricoles de son père, D. s'intéresse aux méthodes biologiques. Il semble donc que la vallée du Lot-en-Garonne puisse continuer à être cultivée d'une autre manière par les descendants d'immigrés italiens » (annexes B1)

Cette tentative pour croiser le déroulement de l'histoire singulière (repérée à travers le témoignage de M. F) avec l'histoire collective (repérée à travers le document vidéo «*Dolce Gascogne*») conduit Alan à conclure ainsi son compte-rendu interprétatif :

« Ceci est l'histoire de M. F., à travers laquelle on peut aussi voir l'histoire des émigrés italiens en Lot-et -Garonne. Les Italiens sont venus, puis sont devenus français, et avec leur technique et leur couture, ils ont transformé désormais la Gascogne » (B.2).

...Où le *happy end* rejoint la volonté de conclure un texte qui oscille entre le récit et un compte-rendu plus interprétatif.

2) Le deuxième élément : développer des attitudes et des compétences pour comprendre le sens qu'attribue le «personnage» écouté à la tranche de vie qu'il relate, donne lieu à des productions diverses.

Voici quelques extraits de travaux réalisés à partir des témoignages de femmes enregistrés sur la cassette sonore de *Tours de France* (section *Voix*).

Ici, la consigne n'était plus orientée par l'injonction de faire résumer

«à plat» mais premièrement, de *choisir* entre les trois témoignages celui qui intéressait le plus l'étudiant et, deuxièmement d'expliquer les raisons de ce choix et de cet intérêt. C'est pourquoi Alan intitulera son travail : «*Quelques pensées sur la vie*» (B3) et qu'il déroulera celui-ci sur le thème annoncé dans l'incipit :

«La vie est un compromis auquel il faut penser chaque fois qu'on prend une grande décision (...),

jusqu'à la conclusion :

«(Janine) est heureuse dans sa vie et confiante. On peut donc conclure qu'il est bon de réfléchir avant d'agir» (...).

Pierre intitule son travail «*Vie en couple*» et, après avoir reformulé en un paragraphe les opinions de Danièle, il introduit sa propre interprétation

« Pour moi, ce que dit Danièle a beaucoup de sens. Comme elle, je trouve la solitude très painible de temps en temps. Mais c'est aussi un moment de douleur où il m'arrive le plus facilement de m'exprimer d'une façon créative (...) » (B4).

On le voit, la difficulté réside dans le mixage entre

- la relation de la vie du témoin,

et

- l'expression subjective du point de vue qui a conduit à sélectionner tel ou tel témoignage.

Mixage auquel procède très nettement Gisèle (B5):

«La vie en couple selon Daniele» :

«Il y a trois thèmes que je trouve très importants dans le témoignage de Daniele. D'abord, l'indépendance et la séparation sont nécessaires

dans la vie en couple (...).

Un autre garant de réussite du couple, c'est la similarité des points de vue philosophiques des deux partenaires. Daniele ne dit pas exactement cela (...).

Enfin, je dirai qu'il faut avoir confiance en soi (...).

Enfin, la capacité d'être heureux tout seul est aussi importante qu'être heureux en couple. Pour ma part, j'estime qu'il faut être content de soi avant de chercher le bonheur en couple » (B5).

Ce «mixage» permet alors à l'étudiant de pointer aussi les éléments d'une divergence :

Ainsi, Kate établit dans un premier temps le point commun qui l'associe à Danièle :

« Ce que Danièle dit dans son interview est pour moi dans la mesure où nous appartenons à la même génération », avant de prendre ses distances :

« (...) Cependant, Danielle me semble trop insister sur sa volonté d'indépendance, en ce point, elle peut manquer l'occasion d'aimer vraiment quelqu'un. Quelquefois on mélange ce qui est nécessaire et ce que l'on désire ».

Cette distance sera progressivement formulée d'un point de vue généralisant :

(...) et souvent, quand les gens ne voient qu'une manière à vivre, ils ratent beaucoup de choses dans leur vie » (B6).

La complexité du travail relevait donc du triple plan psychologique, textuel et discursif. Là où les opérations auraient pu faire l'objet de trois travaux distincts :

- résumé de l'un des témoignages,
- commentaire du témoignage choisi,
- formulation de son propre point de vue,

nous avons opté pour une consigne globale qui devait engager l'étudiant à trouver la forme la plus adéquate

- à son degré d'appropriation du témoignage,
- à son degré d'élucidation de son propre point de vue sur le thème traité,
- à son degré de compréhension du témoin.

Cette option était facilitée par l'expérience précédente (Monsieur F.) et par le travail mené autour d'un témoignage sonore intermédiaire (Christine) à travers une grille d'écoute classique (compréhension/interprétation).

En outre, il nous paraissait utile de proposer aux étudiants cet exercice d'objectivation/subjectivation (de la pensée d'autrui, de sa propre pensée) avant d'amplifier la parole de leurs informateurs parisiens...

3.3.2.3. Amplifier la parole d'autrui : remarques préliminaires

La proposition que nous avons faite aux étudiants de mener un entretien avec un informateur francophone était formulée en référence à deux types d'objectifs d'enseignement/apprentissage :

- élargir leur horizon de connaissances sur la diversité des trajectoires et des pratiques culturelles d'un échantillon de Parisiens,
- faire le point et (en vue d') améliorer leurs compétences de communication à l'oral.

Outre leurs aspects langagiers, les deux autres travaux afférents :

le compte-rendu écrit et le compte-rendu oral de l'entretien, seraient l'occasion de réfléchir à ce qui s'était dit ou passé, de transmettre et de partager cette réflexion avec le groupe (tant du point de vue de l'apport référentiel : «ce que j'ai appris», que du point de vue de l'expérience : «comment je l'ai appris»).

L'attribution des «informateurs» fut introduite grâce à un tour de table au cours duquel nous avons noté les indications thématiques que les étudiants énonçaient en termes de «pôles d'intérêt». L'entretien était donc placé sous le signe d'une rencontre en vue d'un apport référentiel pour l'étudiant.

Ce point est très important : la légitimité pédagogique de notre proposition d'activité ne pouvait que provenir *a priori* de l'enrichissement culturel (et linguistique) dont pouvait bénéficier l'étudiant.

Or, la responsabilité technique qui lui incombait était située, elle, sur le paradigme de l'«amplification de la parole» d'autrui ! Il convenait donc là encore de croiser deux paramètres :

- l'intérêt personnel de l'étudiant, énoncé en termes d'*attentes* vis-à-vis d'un informateur qui devait, comme ce terme l'indique, apporter de l'information culturelle;

- la fonction d'amplificateur de parole qui, après l'explication donnée et les activités menées (cf. ci-dessus), mettait en valeur la nécessaire décentration de l'étudiant vis-à-vis de l'Autre à écouter, à solliciter et à *entendre*.

C'est du croisement entre ces deux pôles que devait résulter la possibilité d'une véritable co-production du sens et de la référence.

Nous avons tenté de faciliter celle-ci en recueillant les thèmes afin de mieux «cadrer» les informateurs :

Voici ces thèmes, transcrits d'après des notes prises au cours du tour de table. Nous soulignons au passage, ce qui, d'après le compte-rendu des étudiants, a pu trouver *un écho* auprès des informateurs :

Pierre : la musique, les coutumes, les rapports garçons/filles, les expériences dans le métro, le travail pour les jeunes, la nourriture, le racisme...

Kate : l'éducation en France, les relations sociales, l'image des Etats-Unis.

Deborah : l'idée du voyage, culture traditionnelle vs culture nouvelle ; les animaux à la ville/à la campagne ; être végétarien ; les problèmes de circulation, de pollution, l'environnement.

Kathleen : lieux de voyage, vacances, films, goûts, attitudes vis-à-vis des USA, famille française (en fait, cette étudiante trouvera elle-même son informateur en la personne du père de sa propre famille d'accueil, les questions qu'ils aborderont au cours de l'entretien se retrouveront dans la lettre vidéo de Kathleen aux étudiants de Marquette).

Ross : image des Etats-Unis, les grandes écoles, la structure de la famille, l'image des étudiants américains.

Valda : l'environnement, le féminisme, les aspirations, qu'est-ce que c'est qu'être français ? (nous verrons par la suite que Valda fut l'une des étudiantes qui, comme Kathleen, donna un écho de sa rencontre avec E., dans le texte *off* de sa lettre vidéo aux étudiants de Marquette).

Valérie : la musique traditionnelle, la danse : comment les traditions se transmettent ; la politique, l'origine ethnique, l'histoire familiale ; les goûts culturels (à notre connaissance, la relation entre les deux personnes : Valérie et M. est la seule à s'être poursuivie).

Whedbee : le féminisme.

Olivier : histoire de la famille, rapport à la mort, télévision, le meilleur ami (comme Kathleen et Valda, Olivier tirera partie de son entretien avec C., dans sa lettre vidéo aux étudiants de Marquette).

Alan : attitudes vis-à-vis de l'alcoolisme et vis-à-vis de l'histoire de la France, les voyages.

Laura : le centre/la périphérie ; les différences sociales, l'Autre,; l'expérience personnelle d'être d'origine étrangère; le rôle de l'éducation dans la formation culturelle de l'individu (même remarque que pour Valérie et M., à ceci près que le manque de disponibilité de S. n'a pas permis à Laura de la revoir comme elle l'aurait souhaitée ; même remarque que pour Valda, Kathleen et Olivier : Laura, dans sa lettre vidéo aux étudiants de Marquette, réfèrera de manière encore plus précise que ces trois derniers à son entretien avec S.).

Gisèle : l'éducation des jeunes femmes d'aujourd'hui, la différence avec l'éducation reçue.

Tous les informateurs faisaient partie de nos connaissances (à l'exception de M. de B., mentionné plus haut et choisi par Kathleen) et appartenaient à notre sphère :

- familiale, cas de M., journaliste, informatrice de Valérie,
- socio-amical :
- c'était le cas de S., enseignante et pigiste, informatrice de Laura,
- de Christine, directrice artistique au chômage et que le groupe connaissait déjà un peu à travers son témoignage sur la recherche d'un emploi, informatrice d'Olivier,
- de Ma., assistante (informatique), informatrice de Gisèle,

- de V., assistante, (ibid.), informatrice de Pierre,
- de G., instituteur, informateur de Kate,
- d'E., éditeur, informateur de Valda,
- de G., journaliste à R.F.O., informatrice d'Alan ;
- de Y., journaliste au *Nouvel Observateur*, informatrice de Ross.
- socioprofessionnelle : pour M., formatrice, informatrice de Whedbee et N., enseignante, informatrice de Deborah.

Ces collègues et amis étaient au courant de nos activités d'enseignante, de formatrice (nous avons déjà sollicité certains d'entre eux deux mois avant pour une activité similaire avec des enseignants-formateurs en stage de français langue étrangère à Paris) et de recherche. Ils savaient donc que cette activité, non seulement ferait l'objet d'un travail et d'une exploitation pédagogiques du point de vue langagier et culturel (les comptes-rendus des étudiants) mais ils savaient, en outre que le «décorticage» ne s'arrêterait pas à la classe de langue...

Nous les avons donc sollicités afin d'établir une première liste de contacts possibles et, après ce tour de table et un court délai de réflexion, nous avons simplement proposé aux étudiants de se mettre en relation avec l'informateur que nous leur proposons.

L'interprétation des compte-rendus écrits de ces entretiens peut aujourd'hui être conduite à partir de la question suivante : comment le dispositif proposé (sollicitation des pôles d'intérêt des étudiants, prise de contact, entretiens et compte-rendus) a-t-il permis aux étudiants de mettre en œuvre des compétences spécifiques et de faire un travail d'appropriation *réflexive* de celles-ci ?

3.3.2.4. Amplifier la parole d'autrui : la mise en œuvre dans l'expérience

Nous proposons d'aborder ce point à travers trois pistes d'analyse :

- la co-production de la référence selon un premier palier d'implication dans la relation dialogique et la découverte de points communs.

- La co-production de la signification et l'engagement des interlocuteurs sur un second palier d'implication ou la découverte d'affinités.

- Le maintien sur un palier intermédiaire.

Ce troisième palier sera traité du point de vue des éléments d'une appropriation *réflexive* de savoir-faire relationnels de la part des étudiants.

a) La co-production de la référence et la découverte de points communs

Ceci apparaîtra dans les comptes rendus écrits à travers des notations du type :

«Pour Christine comme pour moi, le décor d'une chambre est très important»

ou encore :

« Nous avons discuté discuté pendant longtemps la différence entre les attitudes des Français et des Américains sur le sport (...). (Olivier, C1).

« Je trouve que nous avons beaucoup de choses en commun.

Par exemple, je voudrais étudier le droit aussi (...). Je lui ai posé la question « Pourquoi est-ce que tu ne travaille pas comme un avocat si tu as reçu ton diplôme ? ». Il m'a dit que (...) le droit est plus rigide et contraignant. C'est la même raison pourquoi j'hésite à aborder le sujet de droit » (Valda, C2).

Ces notations sur la découverte de points communs vont de pair, dans la plupart des cas relevés ici, avec des remarques sur le climat de détente et d'entente qui régnait lors de l'entretien :

«Je me suis bien amusé pendant l'entretien. Nous nous sommes bien entendus».

Climat qui engage les interlocuteurs, (dans les deux cas un homme et une femme), à évoquer la possibilité de se revoir :

«Nous avons échangé nos numéros, et nous avons promis d'aller bientôt au musée» (Olivier, C1).

Cette perspective peut s'actualiser autour d'un objet prêté et donc à rendre lors d'une autre rencontre :

« On a aussi parlé de l'écrivain F. Fanon, qui a prévenu ses révolutions et le rejetement des chaînes colonialistes. (G.) s'est étonnée beaucoup quand j'ai dit le nom de cet auteur. Elle voulait me prêter quelques livres écrits par lui (...)»

L'ouverture est refusée :

«... mais j'ai répondu que non, que j'avais déjà trop à lire» (Alan, C3).

L'identification de points communs entre Olivier et Christine apparaîtra de nouveau clairement dans le texte *off* que celui-ci dira dans sa lettre vidéo aux étudiants de Marquette. Il aura eu le temps dans l'intervalle de (ré)écouter la bande enregistrée lors de son entretien avec la jeune femme et citera celle-ci, opérant ainsi une mise en rapport entre l'auto-représentation qu'exprime Christine en tant que provinciale ayant «débarqué» à Paris, et sa propre représentation d'étudiant étranger à Paris. L'un des deux extraits choisi par Olivier est le suivant :

« Christine : “J’étais une des seules personnes venant (de la ville de Vichy) à Paris ; les gens qui étaient ici étaient parisiens depuis longtemps. Ils connaissaient des gens, ils avaient leurs cercles d’amis, ils avaient leurs habitudes, ils n’avaient pas besoin de moi” » (D1)

b) La co-production de la signification et la découverte d’affinités

La différence que nous tentons de proposer entre découverte de points communs et découverte d’affinités va peut-être s’éclairer à travers les trois exemples suivants.

Il s’agit des affinités «existentielles» de Laura avec S. ; des affinités qualifiées de «philosophiques» par Kathleen pour parler de son entretien avec son hôte M. de B. ; il s’agira enfin de la «compassion» de Gisèle, relatant sa rencontre avec M.

La capacité de Laura à démêler et à rendre compte de la vie de S. est liée à l’intérêt personnel que prend l’étudiante pour la personnalité de la jeune femme. Cet intérêt se manifeste dans la conclusion de son compte-rendu mais transparaîtra également dans le message qu’elle adressera par la suite aux étudiants de Marquette.

« On a fini en parlant de ses sensibilités différentes, comment cela a changé sa vision de la France, et d’elle-même comme une française, comme une juive, etc. On a aussi parlé de l’avenir de sa fille. Enfin, l’interview a duré environ deux heures, nous avons dîné ensemble. Beaucoup de choses qu’elle a dit, sa perspective de la vie m’a impressionné tellement. Je la trouve très forte, très sûre d’elle, et très très sympa. » (C4).

Kathleen qui habite dans la famille de M. de B. précise :

« puisque nous parlons d’habitude chaque soir, nous avons passé au

sujet de son travail et de sa vie quotidienne pour aborder des questions plus particulières et plus philosophiques » (C5).

L'entretien, en tant que dispositif (pédagogique et institutionnel) constitue ici un déclencheur pour faire connaissance sur le terrain des conceptions et des idées. M. de B. va affirmer, au fil de l'entretien, sa capacité de compréhension de la jeune étudiante et sa capacité de réponse aux demandes de celle-ci, laquelle conclut :

« En tout cas, M. de B. a voulu me donner des conseils mais il savait qu'on mène sa propre vie et prend ses décisions soi-même, et que c'est à moi de tirer mes propres impressions de mon expérience. Il m'a laissée avec cette idée, "C'est vous qui allez décider en fait, de ce qui vous plaît le plus, et de ce qui vous plaît le moins dans ce système et ça va faire partie de votre "bagage" aussi bien intellectuel que culturel pour le futur". Avec cette pensée dans mon esprit, je lui ai souhaité "bonne nuit" et j'allais me coucher... » (C5).

La sollicitude de l'interviewé pour l'interviewer se traduit chez M. de B. par la formulation de conseils auxquels Kathleen donne une signification qu'elle qualifie de «philosophique».

Au cours de leur rencontre, Gisèle et M. vont passer d'une situation de «stress» réciproque à un sentiment de détente et de satisfaction mutuelles :

«J'étais très nerveuse avant le rendez-vous. J'avais peine à imaginer que nous aurons quelque chose en commun, M. et moi. Quand je suis arrivée au café, j'avais l'impression qu'elle était nerveuse aussi».

La relation va progressivement se nouer autour de l'aptitude de Gisèle, non pas à partager des pôles d'intérêt communs avec M., mais de comprendre sa situation :

« D'abord elle m'a expliqué qu'elle ne peut pas rester longtemps car elle était en train de déménager. J'ai compris tout de suite son inquiétude car je venais également de rechercher un appartement ».

Cette compréhension qui signale une attitude d'écoute va peu à peu donner lieu chez Gisèle à un questionnement précis vis-à-vis de M. :

«J'ai alors demandé si elle pouvait travailler à mi-temps ou bien si elle pouvait abandonner son emploi pour augmenter ses activités artistiques».

Touchant là la problématique dans laquelle se débattait M., Gisèle conduit celle-ci à faire le point :

«Enfin, M. a résumé ses buts professionnels et personnelles».

Gisèle marque, au passage, le lieu de l'échange où elle peut trouver son propre bénéfice conversationnel :

«Je n'ai pas compris le mot « s'épanouir » donc elle m'a donné sa définition : “être en pleine possession de toutes ses moyens, potentiels et possibilités” ; “se faire tout ce qu'on a envie de faire” ; et “être bien en harmonie avec soi-même et le monde”».

Ainsi, l'entretien se termine avec un sentiment de détente pour la première et celui de «se sentir mieux» pour la seconde :

«A la fin de notre discussion, j'étais très détendue, et très contente d'avoir rencontré M. J'ai commencé à compatir avec elle ; j'ai ressenti un peu les mêmes problèmes. Elle m'a dit qu'elle se sentait mieux après avoir parlé ; elle a expliqué que “cela m'aide à éclaircir les choses”»
(C6)

Tout ceci nous conduit à évoquer différents aspects d'un travail d'appropriation et de *réflexion* à laquelle les étudiants ont pu procéder à travers notamment l'analyse de leur entretien en vue du compte-rendu (et, pour certains d'entre eux, en vue de l'une ou l'autre des lettres vidéo).

3.3.2.5. Les traces d'une appropriation et d'une réflexion

Ce travail nous semble aujourd'hui avoir pu être en partie déclenché par deux documents dont nous n'avons pas encore parlé : il s'agit du témoignage de Christine et de l'anecdote culturelle, dite anecdote du «Hi !», relatée par P. Labro.

Les résumés de ces deux documents que Whedbee nous a remis (c'était un travail facultatif) permettront de situer la saisie qu'ont pu avoir certains étudiants vis-à-vis de ces deux documents analysés et discutés en groupe.

« Quand elle arrive à un rendez-vous, Christine remarque tous les détails qui indiquent la perspective de l'agence et des employeurs - s'ils s'intéressent ou non au confort du personnel, s'ils regardent l'individu ou seulement le dossier. Le moment le plus difficile de l'entretien avec un employeur potentiel, c'est le moment où Christine doit annoncer ses prétentions. il faut qu'elle utilise tous ses pouvoirs d'observation, estimant les coûts du décor, de l'équipement matériel de bureau, même des costumes des autres employés - pour déterminer un prix convenable » (B7).

Cette réflexion sur la nécessité d'analyser les paramètres sociaux, à travers le témoignage de la jeune directrice artistique au chômage, confrontée à des situations d'entretien professionnel, sera poursuivie autour du récit de P. Labro. Le jeune étudiant français, convoqué devant le «Comité d'assimilation» du campus américain sur lequel il séjourne dans les années cinquante se demande quel est son «crime» ?

«Seulement de ne pas avoir sourit en disant "Hi" aux autres étudiants» s'exclame Whedbee (quarante ans après Labro), étudiante d'une université américaine.

En fin de compte, l'étudiant français admet que « *c'était très agréable de se dire bonjour et bonsoir* » en souriant.

(..) En même temps, en acceptant les règles, en devenant plus «américain», l'étudiant perde un savoir assez particulier - le savoir qu'il n'y a aucune raison pourquoi on doit sourire en saluant les autres. Ou bien, la règle précède la raison. On fait comme ça, et après quelque temps ce qu'on fait semble naturel et raisonnable» (B8).

Les analyses menées autour de ce qui se passe dans le dire et dans les implicites du témoin se conjuguèrent donc à une analyse des paramètres de l'interaction sociale et culturelle : analyse des compétences déployées par Christine pour faire face à une situation (vécue comme) dure, analyse du «choc des cultures» entre un jeune Français des années cinquante et une institution culturelle aussi normative que ce «Comité d'assimilation» administré avec poigne par Gordon Gotch («*un grand type du Texas*» dira Labro) afin de faire régner sur le campus la «*Règle de la Parole*».

Cette dernière analyse n'est peut-être pas sans rapport avec la question que posera l'un des étudiants dans sa lettre vidéo à Sydney :

Pierre (en voix off, sur un ton sérieux et confidentiel, s'adresse à Olivier bizarrement allongé sur une grille) :

« Voyager à l'étranger comprend différents niveaux : un niveau social, political, culturel... Toutes ces choses figurent dans

l'"assestement" d'une culture différente.

Maintenant que vous êtes ici à Paris et que vous voyez tous ces différents niveaux, est-ce que vos idées sur les Etats-Unis ont changé beaucoup ? »

Olivier (après un long silence) :

«*Non*».

Les stratégies adoptées par les étudiants au cours de leurs entretiens résulteraient donc aussi de leurs modes d'analyse d'une situation de contact social et culturel.

Nous retrouvons dans leurs comptes-rendus des traces de cette analyse exercée plus ou moins consciemment «sur le vif», et conduite plus ou moins profondément «à froid».

Nous retiendrons trois éléments dans ces analyses :

- La réflexion sur *ce qui rendait l'échange difficile*.
- La réflexion sur *ce qui a facilité l'échange* (en termes de préparation de l'étudiant, de cadre, d'accueil, et de comportement de l'informateur).
- La réflexion sur *les stratégies discursives de l'informateur*.

a) La réflexion sur ce qui rendait l'échange difficile

« *Le ciel était gris et j'étais nerveuse. Dans le métro, j'ai essayé de me calmer, de me dire que G. doit être très sympathique (...). En arrivant au métro Arts et Métiers j'ai eu mal à l'estomac (...) Du courage ! (...) J'ai commencé à chercher l'appartement de G. dans la pluie et je me suis perdue (...)* »

Une fois arrivée,

« *nous nous sommes mis à table tous les trois et l'interview a commencé. Sauf, ce n'était pas moi qui les a interviewé, c'était V. et G. qui me posaient les questions* ».

Ce n'est qu'après avoir déjeuné que «V. nous a quitté pour faire la vaisselle, et l'entretien avec G. a commencé ».

La transition doit être gérée de part et d'autre :

« Au début c'était bizarre. Puisque nous nous sommes bien amusés en mangeant, nous plaisantions, etc. C'était difficile d'être, tout d'un coup sérieuse et formelle (...) j'ai rit ».

Cette transition pourra être négociée autour du thème qui concerne Kate à différents niveaux : sa mère (et celle de G.) est institutrice, Kate envisage de le devenir, G. *«enseigne dans une école "air-ouverte"»* (sic !), *un type d'école assez nouvelle pour la France».*

Enfin, Kate, entendant le dé clic de son magnétophone qui lui signale la fin de la cassette se rend compte *«que il était seize heures trente».*

«Marchan dans la rue, je me suis demandée pourquoi j'avais été si nerveuse» (...) (C7).

Whedbee mentionnera un autre point par rapport à ce que nous avons classé dans la catégorie «ce qui rendait l'échange difficile». Ce point a trait à la décision identifiée chez son interlocutrice comme un refus *«de parler de sa vie personnelle»*. Répondant au désir de l'étudiante d'aborder les problèmes du féminisme, nous lui avons proposée d'interroger une personne «spécialiste» de la question. L'entretien s'est déroulé sur un plan thématique comme si, interprète Whedbee : *«(Mi.) avait toujours été féministe»* (C8). L'échange s'avère extrêmement fructueux sur le plan de l'apport référentiel et sur le plan des idées mais la relation ne pourra pas s'établir sur un autre plan. Whedbee en attribue la responsabilité au fait que son informatrice ait *objectivé une histoire du féminisme* en témoin et en «actrice» compétentes ; alors que Whedbee attendait vraisemblablement que Mi. lui renvoie une image plus personnalisée. Cette préoccupation de Whedbee vis-à-vis de l'image des femmes s'exprimera dans la lettre vidéo à Sydney à travers la question : *«qu'est-*

ce que c'est qu'être une femme à Paris ?».

b) la réflexion sur ce qui a facilité l'échange (en termes de préparation de l'étudiant, de cadre, d'accueil et de comportement de l'informateur)

La réflexion menée par Ross est exemplaire sur bien des points. Le fait qu'il divise son compte -rendu en deux parties :

«première partie - Y.» (résumé de son récit),

«deuxième partie - Ross» (analyse de l'interaction),

indique nettement le travail de réflexion qu'il a pu mener à bien. Ce travail commence avant l'entretien : la nervosité de Ross, contrairement à celle de Kate, peut être maîtrisée par un effort de formulation en termes de «communication». Les questions que pose Kate en sortant de chez G. et V. sont analysées par Ross avant son rendez-vous avec Y.

« Il y avait deux points auxquels il fallait réfléchir avant de commencer mon interview avec Y. D'abord comment pourrais-je établir un rapport chaleureux avec mon interlocutrice, pour qu'elle se sente libre et communicante ? Ce problème était en relation avec ma deuxième préoccupation : pourrai-je surmonter l'obstacle de la langue ? »

Le questionnement et le souhait de Ross de placer la réussite de l'entretien sur le plan dialogique (langagier et relationnel) : *«(il y avait) envie de faire un interview agréable pour tous les deux»* vont rencontrer en Y *«une attitude (qui encourageait Ross) à parler».*

La représentation que se forge d'emblée Ross de son interlocutrice est celle-ci : *«Y. me donnait une impression aimable et accueillante».*

Cette impression va se confirmer sous l'influence de trois éléments

successivement mentionnés par Ross :

- *«Notre interview était sans cérémonie» / «elle m'écoutait attentivement»,*

- *«je pense qu'elle est assez contente de sa vie»*

- *«elle habite un bel appartement».*

Ces éléments désignent trois types de facteurs :

1) La conjugaison entre les capacités et les compétences interlocutoires de l'un et de l'autre. A tel point que Ross relève immédiatement le caractère inhabituel de l'attitude d'écoute de Y., et se l'explique en termes de compétence professionnelle de celle-ci :

«En même temps, chaque fois que je parlais, elle m'écoutait attentivement. C'est un merveilleux trait de caractère de Y. qui vient, je crois (le premier verbe -barré- était «je pense»), du fait qu'elle est journaliste!».

2) le caractère socialement positif de l'auto- et de l'hétéro-représentation qui sont progressivement construites autour de l'image de Y. par Ross : *«Il me semble que Y. représente l'image d'une femme des années 90».* et par elle-même : *«elle a beaucoup d'amis et une vie très active».*

3) Ces représentations sont confirmées par le cadre social dans lequel Ross est accueilli : le cadre physique, *«un bel appartement»* et, au-delà, *«un travail intéressant et prestigieux (...), une vie très active».*

La conjugaison harmonieuse de ces divers éléments permet à Ross d'éprouver de la satisfaction : parmi les différents aspects qui provoquent celle-ci, il choisit d'analyser ce qui tient à la réussite communicative. Il souligne ainsi la fonction d'apprentissage qu'il assigne à cette expérience:

« Il se peut que le plus grand compliment que je puisse dire en ce qui la concerne est ceci : c'était la meilleure fois que j'ai jamais parler le français, surtout étant donné que c'était une personne qui je ne connaissais pas. Mais pourquoi ? A mon avis, de nombreux éléments intervenaient : son approche, mon enthousiasme et les intérêts que nous partageons en commun ».

Et il conclut par une auto-évaluation (dont il sait qu'elle nous est également utile) :

«de toute façon, cet interview est une expérience très profitable. Il me donne plus de confiance et c'est un exemple significatif de mon niveau linguistique actuel : par de telles occasions, le français devient de plus en plus quelque chose auquel je prends plaisir» (C9).

La réflexion que mène Ross sur le plan des paramètres sociaux, linguistiques et relationnels de la communication sera menée par d'autres étudiants. Nous donnerons cette fois l'exemple d'une pratique de réflexion menée à travers la réécoute de la bande enregistrée lors de l'entretien.

c) la réflexion sur les stratégies discursives de l'informateur

Cette réflexion, que nous avons déjà évoquée à travers les remarques de Whedbee (C8), est liée à la préparation de l'entretien (cf. Ross, C9) et à la possibilité qu'ont eu ceux qui avaient enregistré l'entretien sur magnétophone d'analyser les stratégies discursives de leurs interlocuteurs.

Deborah mène ce travail de la façon suivante :

«Pendant le déroulement de l'interview j'ai noté trois groupes primaires de sujets. D'abord nous avons étudié son emploi, puis l'immigration et finalement son récit de vie».

Une première justification de la pertinence des trois thèmes choisis est donnée ainsi :

«Pour unifier ces trois sujets on peut noter que N. se sent concernée par l'immigration à cause de son poste comme informatrice pour les étrangers et à cause de ses origines d'immigrés juifs».

Le travail de réécoute et d'analyse de la bande enregistrée ouvre à Deborah un deuxième niveau d'analyse :

«Mais en écoutant la cassette de notre correspondance je me suis rendue compte que les réponses de N. étaient justifiées à cause de son analyse individuelle distinct. Quelle que soit la question, N. discutait le choix».

Ce que Deborah appelle *«le choix»* est expliqué plus bas dans une partie intitulée : *«Son récit de vie et le choix»* (C 10). Ce terme renvoie aux tentatives de N. de faire des choix de vie cohérents, même si cette cohérence passe par un certain nombre de ruptures avec son milieu *«dit intellectuel»* où *«les activités de l'esprit doivent prédominer sur le mode de vie»* explique Deborah.

3.3.3. Croisement des données

Nous pourrions dire que le *déclencheur* du processus de *correspondance* avec l'Australie fut le visionnement de la lettre vidéo reçue. Les étudiants de Sydney furent perçus par leurs homologues américains comme désirant réellement «passer la rampe» et engager quelque chose avec leurs destinataires. Si leurs fautes de français furent relevées par les étudiants américains, on apprécia les formules lancées en toute fin de lettre vidéo en anglais d'Australie. On admit surtout qu'ils *prenaient des risques*. Cela fut particulièrement sensible à travers leur langage non verbal qui révélait leur personnalité plus encore que ne le faisaient leurs paroles. Face à la caméra, ils essayaient de dire qui ils étaient et accompagnaient leurs présentations :

- de gestes dévoilant ou masquant un indice : la photo que Nicolas dévoile brusquement à l'œil de la caméra tenue par Paul et qui zoome sur le portefeuille du premier,
- de pas de danse hésitants puis de plus en plus assurés prolongeant quelques confidences sur les musiques que l'on aime écouter lorsqu'on est en boîte,
- d'appels muets adressés aux camarades présents dans la salle de tournage, autour de la caméra,
- de coups d'œil qui invitent ces derniers à relancer la parole. Ces relances prenaient souvent l'aspect visuel de lancements d'objets entre l'étudiant dans le champ et un lanceur hors champ. Ces objets avaient été apportés, sur la suggestion de J. Battestini, comme indices représentatifs de leur personnalité et comme support de présentation.

Enfin, tout un ballet non verbal nous disait tout d'abord quelque chose sur la fonction qu'ils assignaient à ce travail.

Il s'agissait pour eux de mobiliser les ressources de la communication

verbale et non verbale afin de réaliser en une seule journée un message audiovisuel appelant une réponse. De toute évidence leur enjeu de communication ne s'appuyait pas sur une infrastructure pédagogique lourde !

Leurs mises en scène reflétaient donc les conditions de production de leur lettre vidéo. Les étudiants australiens ne pouvaient consacrer qu'une journée au tournage car cette activité était facultative et non créditée ; ils étaient là de leur plein gré (leur réponse ultérieure à la réponse parisienne fut également réalisée hors cursus et sur le temps de loisir). Cet élément nous fut précisé dans une lettre que J. Battestini nous avait adressée au BELC et que nous avons lue à nos étudiants du CEC (E1.1).

Tout cela fut ressenti par les étudiants américains qui composèrent leur propre réponse en marquant plusieurs temps : le temps du décodage collectif de la lettre reçue, le temps de l'interpellation et de la relance, le temps de l'apport d'informations nouvelles pour alimenter la correspondance, le temps de la réflexion sur le canal et le code utilisés.

On pourrait aujourd'hui analyser leurs réalisations en montrant comment chacun des trois groupes a *plus particulièrement* pris en charge une *fonction de la communication* pour élaborer sa propre stratégie de réponse à Sydney.

Le schéma de la communication de Jakobson permet d'identifier les fonctions particulièrement mises en œuvre comme relevant de préoccupations *phatiques, référentielles, poétiques et métalinguistiques*.

3.3.3.1. Interagir : corps et graphie

Dès le second visionnement de la lettre reçue, les étudiants du CEC ont identifié précisément les destinataires australiens en notant leurs prénoms de manière à pouvoir les interpeller sans erreur. Le groupe qui, pour la lettre réponse, s'est spécifiquement responsabilisé sur une interaction directe avec les destinataires (questions, interpellations nominatives et commentaires sur telle attitude, tel anglicisme de l'un des étudiants australiens) est allé particulièrement loin dans la lecture à la fois des implicites et du langage non verbal apparent dans la lettre reçue. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, dans la mise en scène de ses propres réponses, ce groupe a lui aussi beaucoup utilisé le vocabulaire gestuel : comme au cinéma muet, les postures corporelles des étudiants «parlent» ostensiblement :

- un étudiant couché sur une grille de métro est filmé lentement des pieds à la tête,

- un autre vociférant devant la fontaine de la place Saint-Sulpice se fait agresser (fictivement) par un passant (un autre étudiant) qui lui retire son micro-cravate pour prendre sa place face à la caméra ,

- une étudiante interpelle Paul : «Qu'est-ce que l'art ? Paul, tu m'entends ?» et s'interroge comme lui, sur l'art tandis que, derrière elle, passent une sorte de danseur oriental (Alan) puis une jeune fille (Kate) au bras d'un garçon (Olivier) qu'elle délaisse pour en embrasser un autre (Alan, qui entre de nouveau dans le champ par la gauche), etc.

Cette richesse du langage visuel est sans doute à mettre au compte de ces effets de résonances, ces prolongements qui, d'une lettre à l'autre, tendent à créer l'univers visuel propre à une correspondance vidéographique. C'est aussi parce que les étudiants australiens parviennent à parler la

langue étrangère (aussi) avec leurs corps que les étudiants américains utilisent autant certaines ressources du body-language. On se souviendra ici de la matinée passée par J. Battestini avec ses étudiants :

« Mon rôle s'est limité à leur faire faire des exercices de relaxation et d'échauffement verbal/non verbal toute la matinée, exercices de détente et d'échauffement (que j'ai filmés mais qui n'apparaissent pas dans la lettre) » (Annexes E11).

Elle précisera dans son article postérieur :

*« J'ai structuré l'atelier en deux parties : les activités de la matinée ont consisté, d'une part, à clarifier la notion de correspondance vidéo et, d'autre part, à faire des exercices d'échauffement et de détente afin de favoriser la spontanéité au niveau de la parole mais aussi du corps. »*⁹¹¹ (E1).

Pour répondre, il faudra d'abord identifier cette demande souvent non formulée par les réalisateurs de la lettre vidéo qui attendent que leurs destinataires parlent non seulement de leur réception mais surtout de leur lecture et de leur interprétation des images reçues. Ceci se fera sous forme de questions :

(Pierre) : *«Gina, je dois te demander une question : pourquoi es-tu si timide devant la caméra ?»* ;

(Laura) : *«Qu'est-ce que l'art ? Paul ! Tu m'entends ?»*

911. J. Battestini, op. cit., «D'une vidéo à une lettre vidéo» p. 99.

ou d'interpellations directes

(Olivier) : «*Caroline, nous avons tous admiré ta danse...*» (D2)

Ces interpellations ponctuent la lettre, maintiennent l'intérêt du groupe des destinataires en éveil et donnent sa structure et sa dynamique à la lettre réponse.

Les deux autres équipes d'étudiants percevront bien, lors des séances de travail de *dérushage* puis de pré-montage, à quel point ces interactions maintiennent et enrichissent le contact vidéographique «épistolaire». C'est pourquoi la lettre vidéo sera montée au rythme de ces modes d'adresse. Elles auront même un effet modélisateur sur deux étudiantes du second groupe (Valérie et Whedbee) qui demanderont à Kate et Pierre (du premier groupe) de poser, face à la caméra, les deux questions suivantes :

- «*Qu'est-ce que c'est "être à Paris ?"*»

puis : «*Mais qu'est-ce que c'est qu'être une femme à Paris ?*»

Les questions posées par Kate et Pierre, filmés en contre-plongée sur les marches de l'Odéon, avaient pour fonction de mieux introduire une séquence. Elles devaient permettre de rétablir le contact avec les destinataires, contact que Valérie et Whedbee pensaient avoir perdu au cours d'une séquence pendant laquelle elle racontaient une anecdote (Valérie) et exprimaient un point de vue sur le thème de l'image de la femme américaine à Paris (Whedbee). Il est une hypothèse que l'on peut formuler ici : le fait que ce premier sous-groupe (Laura, Kate, Pierre, Alan, et Olivier), composé de trois des quatre garçons de l'ensemble du groupe, se charge plus particulièrement de la fonction phatique et relationnelle dans la réponse a vraisemblablement conduit les autres sous-groupes à moins assumer ces fonctions.

L'interpellation est toujours nominative et jamais collective dans le travail de ce sous-groupe 1 : chacun des cinq étudiants américains s'adresse à l'un des étudiants australiens en le désignant par son prénom.

C'est ce que J. Battestini a constaté :

« dans la lettre de Paris, les étudiants américains s'adressent tour à tour et directement à leurs correspondants australiens, prennent en compte le contenu des messages individuels de ces derniers dans leurs réponses, les interpellent »⁹¹².

Ces interpellations s'articulent autour de trois opérations :

1) Elles résultent d'un décodage très attentif de la lettre vidéo reçue. Attention dont l'illustration la plus frappante est la question de Kate demandant à Nicolas qui est cette Sarah dont il parle en sortant son portefeuille et qui referme celui-ci alors que le zoom de la caméra (et l'œil du destinataire) accompagne le geste de Nicolas afin de capter la photo qui ne manquera pas d'être extraite du portefeuille. Mais voilà ! Nicolas referme celui-ci. Ce qui entraîne la question posée par Kate : *« Nicolas, nous sommes curieux... mais qui est Sarah ? Pourquoi tu n'as pas voulu nous montrer sa photo ? ».*

Cette attention portée à l'implicite n'est sans doute pas sans lien avec le travail de décodage de la parole des autres dont nous avons donné quelques exemples plus haut.

De manière générale, la reprise et la réinterprétation pratiquées systématiquement par ce sous-groupe à l'égard de toutes les présentations réalisées à Sydney produisent, selon J. Battestini, un effet de miroir :

912. Ibid., p.101

« En revenant et en jouant sur les messages et sur les images de leurs correspondants, en y réagissant point par point, les écrivains de la réponse renvoient à leurs interlocuteurs une nouvelle image d'eux-mêmes, images qu'ils se sont appropriée et à partir de laquelle ils construisent leurs destinataires dans la réponse ».

J. Battestini met cela en rapport avec le fait, relevé par D. Bertrand et selon lequel, « on ne peut écrire une lettre sans avoir une image forte de son destinataire et sans le dessiner au fur et à mesure que l'on écrit »⁹¹³

2) La seconde opération qu'il convient d'analyser pour comprendre ces « interpellations » est le phénomène des relances qui prolongent systématiquement les interpellations nominatives. Ces relances opèrent un mixage entre l'apport d'éléments nouveaux (informations) et l'invitation à venir partager cette information. Plus exactement, ces informations sont adressées à l'un ou l'autre des étudiants australiens et fondent leur ancrage interpersonnel dans l'interprétation d'une attitude ou d'un comportement relevé chez l'étudiant en question. On commence par renvoyer une image (*Nous avons tous admiré ta danse*) et on accroche l'information à cette image (*en évoquant les boîtes de nuit où l'étudiante australienne aurait du succès si elle venait à Paris*). Ainsi le contact est non seulement établi (dans l'interpellation nominative) mais maintenu (dans l'apport de l'information) dans un échange dialogique.

3) Enfin, le sous-groupe ne se contente pas de prolonger la lettre reçue, en s'y référant explicitement. Il la prolonge aussi en apportant des éléments singuliers (dans tous les sens du terme). Par là, il signale à ses destinataires que ceux-ci auront, à leur tour, à décoder un langage et un style, à l'interpréter et à en dire quelque chose.

Répondre c'est donc aller plus loin que la réponse en apportant des

913. Ibid.

éléments nouveaux qui enrichissent l'échange, c'est-à-dire qui incitent le co-producteur à reprendre la parole pour continuer à tisser dialogiquement les fils de la correspondance.

Si les relances conversationnelles étaient intégrées à des mises en scènes interactives sur le double plan de l'image et du son chez ce premier groupe, le second groupe, quant à lui, concevait l'acte de répondre comme relevant d'un apport thématique .

3.3.3.2. Référencer

Ce second groupe (Valérie et Whedbee, associées à Valda et Gisèle) articula son tournage autour d'anecdotes liées à la rencontre avec la culture française. Les étudiantes formant ce groupe avaient collecté ces anecdotes parmi leurs camarades et les mirent en scène en se filmant devant un téléviseur qui diffusait des extraits significatifs de films américains (*Ninotchka* de Lubitsch s'offre en arrière plan à la question «*mais qu'est ce que c'est d'être une femme américaine à Paris ?*»), français (le titre «*18 leçons sur la société industrielle*», extrait d'un film de JL Godard apparaît à l'image) :

En voix off, une étudiante (Valda) explique avec une fausse froideur comment utiliser la carte téléphonique (D2).

Sont également utilisées des images réalisées par elle-mêmes en illustration de leur propos :

Gisèle découvre l'inutilité de ses pièces de monnaie dans une cabine à carte ;

Un petit chien s'ébat dans le jardin du Luxembourg pendant que,

d'une voix neutre, Gisèle parle d'un chien nommé «Beckett» rappelé à l'ordre par son maître alors qu'il s'oubliait sur les plates-bandes.

Ce premier niveau de l'anecdote reflétait un premier niveau d'étonnement dans la culture d'accueil vécue au quotidien.

Cependant, ce parti-pris de l'image dans - ou sur - l'image allait de pair avec un certain éloignement des destinataires : ceux-ci s'effacent derrière l'anecdote qui, elle, vient au premier plan. Du coup, le fil ténu de l'interaction se relâche. Le statut de destinataire dans lequel les étudiants australiens se réinstallaient régulièrement devant les images du premier groupe (qui s'adresse directement à ses destinataires qu'il interpelle, amuse et provoque) se modifie. On est ici beaucoup plus éloigné du souci de co-énonciation et de l'incontournable «fonction phatique» qui établit, maintient et renforce le contact, juqu'à ce qu'une chaîne d'isotopies puisse advenir dans la correspondance. Les commentaires ne sont ni *directement* référés à la lettre reçue, ni accompagnés d'une relance explicite («mais vous, vous avez sans doute des choses à nous raconter là-dessus !») ou implicite (interrogations formulées pour soi autant que pour autrui : «je me demande si ...»). Ces stratégies de communication qui auraient facilité l'intégration des références nouvelles au *texte* de la correspondance n'ont pas été mises en œuvre. Faute de quoi, le destinataire risquait de ne pas construire sa réponse à partir de sa position de récepteur/décodeur du message émis mais à partir de sa seule position de récepteur/émetteur. Autrement dit, si, en tant que destinataire *pragmatique*, je souhaite que mes *vidéo* correspondants soient à l'écoute de mon message (sensibles au point d'y répondre), j'ai tout intérêt à «cibler» ce message, c'est à dire à me poser régulièrement la question de l'intérêt que ce message a pour moi et pour l'autre. Mais je devrai surtout leur rappeler *directement* et *régulièrement* premièrement, que je ne les oublie pas (et cette présence

des destinataires se manifeste dans mon langage verbal ; mes postures corporelles ; mes mimiques ; ma gestuelle) et deuxièmement que je souhaite vivement qu'à leur tour ils n'oublient pas de ME parler dans leur lettre.

Ce point mériterait que l'on s'y arrête plus longuement :

Dans le cas évoqué ci-dessus, (la séquence de Whedbee et de Valérie), il semble qu'encore une fois le mixage textuel n'ait pas pu être opéré pour passer du récit anecdotique à l'échange conversationnel. Nous avons indiqué plus haut que l'investissement très pertinent du premier sous-groupe dans la prise en charge de la relation interlocutoire à distance a pu avoir un effet de déresponsabilisation pour ce second groupe. Notons également que la dynamique de celui-ci ne reposait pas sur le même type de plaisir. Il est grand temps de rappeler ici que deux des garçons du premier sous-groupe portaient un intérêt tout particulier à la vidéo : Pierre avait déjà réalisé un petit film dans le cadre de l'une de ses unités de valeur. Olivier avait utilisé, plus jeune, une caméra *Super 8* avec laquelle il avait réalisé de petits films d'animation. Il emprunta pendant vingt quatre heures le camescope loué par le Centre afin de chercher des idées dans Paris.

Si le premier groupe travaillait en *cherchant* un langage vidéographique *communicatif*, le second avait plus tendance à finaliser des tâches commencées en groupe ou dans des travaux écrits (cf. les anecdotes de Valda et Gisèle, D2).

D'autre part, peut-être la recherche d'un langage vidéographique avait-elle tendance, dans ce second sous-groupe, à expérimenter un langage filmique qu'il n'a pas eu le temps d'intégrer à un regard vidéographique «épistolaire». Nous savons que Whedbee était très cinéphile et qu'elle avait passé beaucoup de temps à rechercher dans la cinémathèque du

Centre des extraits de films qui colleraient à ce qu'elle voulait exprimer sur *l'image de la femme Américaine à Paris*. Cette recherche a donné lieu à une séquence au cours de laquelle on voit, dans le téléviseur *Ninotcka* (l'héroïne russe du film de Lubitsch) sortant de l'aéroport de Roissy au milieu d'un groupe de touristes américains, alors que Whedbee, assise devant le poste de télévision à côté de Valérie, explique sa vision du phénomène qu'elle vit :

Whedbee (assise à côté de Valérie devant un poste de télévision qui diffuse les images d'un film en noir et blanc) :

« Il y a cette image de la femme dans le cinéma... heuh, le cinéma hollywoodien, et il y a cette femme américaine, cette femme russe, qui arrive à Paris, elle travaille, elle est masculine, elle tombe amoureuse et elle voudrait être comme une femme séduisante et fascinante... et je trouve que cette image est très puissante. Mais pour moi, pour les femmes... heuh... féministes (rire), c'est très puissant et on veut se construire un peu comme ça... on pense à être "une femme à Paris" !»

Ce faisant, elle répond aussi, par thématique interposée, à quelque chose qui apparaissait de façon récurrente dans la lettre vidéo australienne. Les étudiants australiens s'intéressaient au cinéma : ils avaient ponctué leurs présentations individuelles par des séquences collectives au cours desquelles on pouvait les voir assis en cercle et discutant entre eux sur des films qu'ils avaient vus. Ce faisant, leurs postures corporelles (un cercle pratiquement refermé sur lui-même) indiquaient qu'ils ne s'adressaient plus à l'œil de la caméra, à leurs destinataires. Ces deux niveaux ont d'une certaine manière été reproduits par Whedbee : elle parle à quelqu'un (vraisemblablement à Valérie qui est à ses côtés et qui la regarde) d'un sujet qui lui tient à cœur (l'image de la femme) tout en s'exposant à l'œil de la caméra. La richesse du dispositif avec, notamment

ce film qui défile derrière elle, va ici exercer un effet de filtre entre *la parole* énoncée comme une parole de *femme* et de *féministe*, et ce que les *correspondants* australiens pourront en *entendre*. (du lieu psychologique et du lieu social où ils sont).

Nous concluerons ponctuellement sur cette question en insistant sur le fait que si la tentative de formuler une parole intersubjective (ici, les prises de position de Whedbee) ne s'intègre pas toujours à une mise en scène interactive, la *réception* d'une lettre vidéo doit aussi être ce moment où l'on tente de saisir cette parole qui s'adresse encore maladroitement à soi : la réception est un déchiffrement. C'est ce déchiffrement qui lui confère sa fonction de co-production du «texte» reçu. C'est essentiellement en cela que ce moment de réception-co-production de la lettre vidéo se distingue de la réception-consommation d'autres types d'*émissions* vidéographiques.

Recevoir pour émettre, produire pour recevoir, ces verbes révèlent l'importance d'un travail sur la communication en tant que *travail* de décodage et de co-production, un travail que voile parfois la dimension vidéographique (le camescope et la cassette) comprise comme fabrication de produits et consommation d'émissions.

3.3.3.3. Métalangage et poétique de la lettre

Ce sous-groupe est composé de trois étudiants : Kathleen, Deborah et Ross. Notons que ces trois étudiants avaient accordé un intérêt particulier (dans leurs analyses des processus d'entretiens de récits de vie) aux phénomènes relationnels et communicationnels.

On pourrait dire de ce troisième groupe qu'il a convoqué le thème de l'échange épistolaire à travers une poétique et un métalangage actualisés dans des figures de style telle que la métaphore de la caméra-stylo :

scène 1 de la lettre vidéo à Sydney (après le «vocatif d'en tête») : deux étudiants font tourner un présentoir à cartes postales et font «choisir» à l'œil de la caméra celle qui sera envoyée aux Australiens, la caméra «opine du chef» (par un mouvement de bas en haut) face à une carte représentant la Tour Eiffel.

Ou encore en proposant le procédé de la «mise en abîme» (la carte postale choisie, écrite et postée sous l'œil de la caméra est réellement envoyée aux Australiens) qui installe la lettre dans la lettre : la graphie dans la composition vidéographique.

scène 2 : une étudiante assise à la terrasse d'un café écrit la carte postale adressée à Sydney tandis qu'en voix off sont lus des extraits de lettres, des citations de Foucault sur la lettre; un avis stipulant que tout les pays n'acceptent pas la correspondance au verso des cartes postales...; une camarade vient la rejoindre à sa table, place de la Sorbonne , et les deux amies découvrent en discutant que la carte postale n'offre qu'une surface trop étroite pour la rédaction des 12 personnes qui forment le groupe. Une carte postale ne peut donc constituer que la «préface charmante» à la lettre vidéo qui elle, offre des possibilités d'expression illimitées. L'envoi (réel) de la carte postale qui annonce aux étudiants australiens qu'une lettre vidéo suit se fera donc quasi-religieusement sous l'œil de la caméra (longue déambulation de Déborah jusqu'à la boîte aux lettres de la place de la Sorbonne et fondu au noir sur l'enveloppe disparaissant dans la fente «autres destinations», tout cela sur une chanson de Tom Waits...) et cet acte mis en scène comme un rituel clora la lettre vidéo.

Joëlle Battestini relatera cet épisode, du point de vue australien :

« Quand on s'investit à fond dans l'envoi d'une lettre, on veut une réponse ! Or, quelques semaines après cet envoi, les étudiants reçoivent

une carte postale représentant la Tour Eiffel, préface à une lettre (vidéo) attendue »⁹¹⁴.

La fonction métalinguistique qu'assume particulièrement ce groupe pourrait être comprise comme exprimant la volonté de donner à voir et à entendre l'émergence de la communication épistolaire : pourquoi passer d'une carte postale à une lettre vidéo (collective) ? Qu'est ce que cela implique comme temps de réflexion, de conception, de choix, de production... La question est posée dans la lettre vidéo et souligne une réflexion sur le choix du code⁹¹⁵.

Le discours sur le code, tenu à travers les images de ce troisième groupe, invite les destinataires à réfléchir aux rapports de complémentarité (et d'inclusions) entre *l'écrit* sur l'envers *étroit* de l'image (le verso de la carte postale), obligeant à la concision mais rapidement réalisé et envoyé, et la lettre vidéo qui permet d'étirer le temps de la prise et d'allonger le temps de l'expression à la mesure du collectif.

Ainsi, c'est dans un plan séquence en temps réel - une minute -, que l'on verra Deborah traverser la place de la Sorbonne pour poster la carte adressée aux Australiens et, ce faisant, «signer» la lettre vidéo, sur une chanson de Tom Waits qui parle de l'Australie.

Est également souligné l'importance du canal : la relation à construire est d'abord une relation épistolaire, c'est à dire une relation qui se construit en s'appuyant autant sur des *images mentales* et des *mots* que sur un «contact» cathodique. Le désir d'imager la relation est ici relié au geste qui signe la prise de contact dans le réel (et à distance) :

Dernière image de la lettre vidéo : la carte postale disparaît dans la fente «Autres destinations» de la boîte aux lettres. Fondu au noir sur les

914. Ibid., ps.100-101

915. M. Maurice, «Un schéma pour la lettre vidéo», *Gazette*, n°8, Ciep, mai 1989.

dernières paroles de Tom Waits.

Côté australien, J. Battestini pourra écrire :

« La carte postale est importante : elle signifie que notre message a été reçu et annonce la réponse. La communication entre l'Australie et la France est en cours »⁹¹⁶.

Ce groupe semble souligner que pour lui, entamer une correspondance ne vas pas sans une *représentation* de la relation épistolaire. Ross, Kathleen et Deborah construisent et donnent à voir leurs petites mythologies : Les Mystères de la Lettre, de l'écriture de la Lettre, du Désir de Lettres... Alors que le premier groupe cultive l'interlocution «en direct» (questions, rires, plaisanteries fusent à l'écran), ce troisième groupe rétablit et souligne le «halo» du différé nécessaire à la lettre qui

« suscite un décentrement, un changement de la perspective de soi sur soi en vue de l'exposition à l'autre »⁹¹⁷.

3.3.3.4. «Correspondre, v, 1355 ; correspondere, de respondere; V. Répondre»...

Ainsi parle le Petit Robert...

La difficulté de répondre n'a-t-elle d'égale que la difficulté d'écrire la première lettre ? Pourtant ces difficultés ne relèvent pas des mêmes processus.

Si nous avons pu décliner quelques-uns des paramètres pédagogiques intervenus dans une activité de réponse, il semble plus difficile de

916. J. Battestini, op. cit., p. 101.

917. G. Gusdorf, op. cit., p. 153.

rationaliser ce qui relève d'un premier «engagement»⁹¹⁸ : celui de la première lettre.

Autrement dit, alors que le versant de la réponse est un versant relativement balisé où l'on peut *s'appuyer* sur *la lettre reçue*, le versant de la première lettre lui, est beaucoup moins cadré. Se pose là, de façon plus cruciale, la question de la relation à construire qui donnera une assise à cette première lettre, l'enjeu psychologique (et affectif) étant que le correspondant réponde à cette lettre⁹¹⁹.

Nous avons tenté d'aborder ces difficultés en travaillant sur le double plan de l'écoute de l'Autre et du dialogue avec soi.

Il s'agissait d'une part de réussir la réponse (à Sydney) en mettant le «soi» à l'écoute de l'autre, et d'autre part, d'enclencher la correspondance (première lettre à Marquette) en intéressant l'Autre à soi.

A ce second niveau, la critique, pour être constructive, devrait s'exercer tant sur le plan du travail mené à Paris autour de la lettre vidéo envoyée, que sur le plan du travail qui incombait aux destinataires.

Sur le plan de la lettre vidéo envoyée aux étudiants de l'université de Marquette, nous avons vu que l'interpellation des destinataires ne fut interactive qu'au moment des signatures, avec une série de questions précises formulées en «son synchrone» et adressées aux destinataires (D1, cf. notre transcription de cette séquence).

Sur le plan du travail mené par ceux-ci, nous avons vu que d'une part, le schéma du dialogue questions/réponses s'est imposé à eux comme grille de décodage de la lettre vidéo reçue. Leurs réponses se sont donc accrochées à une question *explicitement* formulée et adressée *sur le mode de l'interaction en direct*.

918. Nous utilisons ici le terme «engagement» en référence à l'une des acceptions donnée par le dictionnaire du verbe «répondre», à savoir «s'engager en retour».

919. Enjeu et souffrance de la non réponse qui sont magnifiquement décrits dans la Nouvelle de C. Mc Cullers, « Correspondance», op. cit., ps. 163-171.

D'autre part, la question retenue fut celle qui les renvoyait non pas à l'autobiographie de l'Autre (les éléments transmis par les étudiants parisiens) mais à leurs propres préoccupations universitaires : réinvestir dans leur travail vidéographique les éléments de leur cours sur l'autobiographie.

La question de Valérie «(...) *Je voudrais savoir qu'est-ce que vous avez appris dans votre cours d'autobiographie*», posée en fin de lettre vidéo, fut prise *au pied de la lettre* et fut l'objet d'une appropriation comme *consigne* de travail et ce, au détriment d'une construction dans la réciprocité.

La conséquence fut que le «corps» de la lettre vidéo (c'est-à-dire tout ce qui précédait la signature) n'a pu faire l'objet d'un décodage.

Cela attire l'attention sur le fait que les processus de «correspondance» mis en œuvre dans l'institution scolaire résultent souvent d'un schéma de communication articulé à la notion de *feed back* plutôt que d'un schéma épistolaire où «être en correspondance» procède, selon le dictionnaire d'une capacité à «se correspondre terme à terme».

La déconstruction de ce schéma peut être l'objet d'un travail de réponse, tel que nous avons tenté de le décrire.

En centrant notre analyse sur les stratégies d'appropriation de l'objet reçu (ou objet A) et les stratégies d'élaboration d'une réponse (à travers un objet B) nous avons tenté de décrire la *lettre vidéo réponse* comme résultant d'un certain type d'*agencement* de l'objet A et de l'objet B, cet agencement donnant lieu à une réponse ou objet AB.

Les processus de production de la première lettre vidéo, s'appuyaient, quant à eux, sur le double plan :

- d'une relation interculturelle à la parole de l'Autre (à travers des

documents et des personnes) ,

- d'une relation épistolaire à la parole à *venir* des destinataires (lesquels avaient envoyé par courrier quelques éléments : petits mots, cartes postales, etc. qui ont permis à nos étudiants de les situer d'un point de vue culturel).

Il fallait dans la première lettre vidéo *instancier* ce destinataire, c'est-à-dire lui offrir la responsabilité de l'écoute, du décodage et de la réponse. Ceci fut essentiellement fait à travers des tentatives pour s'exposer à l'Autre en lui relatant des éléments autobiographiques, des réflexions sur le voyage, l'enfance, etc. (annexes D1). On lui signalait, ce faisant, que la responsabilité de la co-production lui incombait en grande partie et passait notamment par le moment de la réception.

Cette responsabilité que les étudiants du CEC déléguaient, d'une certaine manière, aux destinataires de leur *première* lettre, ils l'ont eux-mêmes endossée face à la lettre *reçue* d'Australie.

Nous concluerons donc en insistant sur l'exercice d'une responsabilité dialogique vis-à-vis de la lettre vidéo reçue, par un travail de décodage de celle-ci, travail relié à des activités d'écoute et d'amplification de la parole d'autrui.

- par un travail d'interprétation, ce qui signifie une capacité d'analyse mais aussi d'*empathie* ou encore de décentration ,

- par un travail de formulation dialogique dans la lettre réponse, prolongement distinct de la lettre reçue.

Conclusion générale : voir, écouter, entendre...

Nous avons tenté de problématiser notre objet de recherche en termes de « *relation dialogique à l'Autre culturel par l'instanciation du destinataire de la lettre* » et ce, à travers une quête de fondements critiques confrontables aux notions d'assujettissement de l'individu, de déterminisme social de la relation (interpersonnelle), et de passivité consummatrice face à l'objet culturel (et à certains supports de communication).

Si cette quête nous a paru nécessaire, c'est qu'il fallait traverser les «versants internes de l'action», où l'intuition théorique est un ferment nécessaire, pour cheminer sur les sentiers de la recherche, où l'objectivation et la mise à l'épreuve de ces intuitions désignent un travail sans fin.

Les contraintes du réel font que nous nous arrêterons ici. Ces contraintes dessinent un seuil méthodologique et signalent deux éléments .

1) La confrontation entre les axes dégagés aux chapitres 1 (le «sujet») et 2 (la «relation interculturelle») et les éléments pédagogiques du

chapitre 3 («l'objet») ne fait que commencer.

Nous avons bien conscience de n'avoir pu qu'esquisser la mise en regard des langages de la recherche et de l'action. Nous pouvons d'ores et déjà envisager un approfondissement des quelques perspectives tracées ici.

a) Le temps pour apprendre

Sur le plan des pratiques pédagogiques, nous n'avons pas toujours pu (et su) peser la question du *temps de l'apprenant* : temps de son implication sociale dans la culture d'accueil, temps de son implication dans le projet proposé, temps de la construction de ses stratégies pour apprendre à apprendre. Ce temps pédagogique, nous l'avons géré à l'intérieur du temps imparti à notre recherche. Il a parfois été, pour certains étudiants, accéléré et surinvesti.

D'autres approfondissements peuvent être signalés sur le plan didactique.

b) Ancrage dialogique et ancrage épistolaire

Le travail engagé sur le corpus des travaux présentés en *annexes* est loin d'être terminé. Il paraît désormais nécessaire d'analyser ces productions dans le cadre de la *typologie des discours* présentée au chapitre 1, afin de dégager plus nettement les conditions qui faciliteraient un «mixage» entre différents ancrages discursifs :

- un ancrage narratif qui s'actualise dès que la consigne proposée aux étudiants ouvre la dimension du récit : «*raconter la vie de M. F.*», ou la dimension autobiographique : «*raconter votre vie*».

- un ancrage dans le discours théorique, qui sous-tend toute injonction visant à faire «*analyser*» tel témoignage ou tel document,

- un ancrage conversationnel qui s'actualise à l'écrit, dans les textes épistolaires, à l'oral dans certaines formes dialogiques différées propres à la correspondance audio (visuelle).

Cette théorisation est nécessaire à la formulation de consignes de production pertinentes. Elle est d'autant plus nécessaire que l'on souhaite articuler une pédagogie de l'erreur à ces productions. Et ce, afin que l'expérience menée soit plus profitable, notamment sur le plan de l'acquisition d'une compétence textuelle de l'apprenant.

c) L'exolinguisme dans la correspondance

Une seconde perspective de recherche consisterait à clarifier la question de *l'exolinguisme* dans des lettres vidéo lesquelles ont, dans nos pratiques, conduit à trois reprises des étudiants anglophones à correspondre avec des étudiants anglophones. Ces expériences ne reflètent pas la majorité des pratiques menées dans le réseau vidéo correspondance. Ces dernières relient, dans la plupart des cas, des apprenants n'ayant pas la même langue maternelle et communiquant dans la langue de l'apprentissage.

Par exemple, des apprenants hispanophones apprenant le français à Madrid correspondent avec des apprenants francophones apprenant l'espagnol à Nice.

La correspondance est alors intégrée à un enjeu de «pratique de la langue cible» avec des locuteurs natifs de celle-ci.

Ainsi, pour reprendre notre exemple, les apprenants hispanophones vont, dans leur lettre vidéo, tour à tour s'exprimer en français et en espagnol ; de même, les apprenants de France vont, dans leur lettre vidéo, s'exercer à pratiquer l'espagnol tout en insérant du français dans leur bande son. La correspondance vidéo, s'inscrivant dans la filiation de la correspondance scolaire, ouvre une possibilité d'*exposition* exolingue

(et exoculturelle) de l'apprenant à la langue étrangère.

La composante «exoculturelle» apparaîtra mieux dans un deuxième exemple : une classe de français (langue maternelle) se met en contact avec de jeunes roumains qui apprennent le français, réalise une lettre vidéo, organise un voyage en Roumanie, etc. La logique de l'échange qui est explorée par les jeunes Français à travers leur lettre vidéo pose comme priorité la rencontre avec l'Autre à travers la transmission d'une pratique de la langue (française) et la médiation de savoirs culturels (de jeunes collégiens de Belleville). La logique explorée par les jeunes Roumains sera de recevoir (la lettre vidéo de France, puis les jeunes collégiens), et de transmettre leur propre parole culturelle. L'échange entre les deux groupes reposera sur une interpénétration de ces deux logiques, elles-mêmes traduites selon un certain nombre d'objectifs éducatifs.⁹²⁰

d) Explorer la dimension épistolaire de l'échange

Notre expérience pédagogique résulte elle-aussi de paramètres «concrets». Nos étudiants de français langue étrangère sont des personnes qui séjournent à Paris. Le pôle d'un intérêt linguistique de l'échange (correspondre pour pratiquer la langue cible avec des locuteurs natifs de celle-ci) est donc moins prioritaire. Comme le fait remarquer dans l'évaluation d'un premier projet une étudiante de J. Battestini, *«les étudiants américains qui sont à Paris (eux), sont exposés en permanence à la langue»* (E1).

Cette remarque permet d'identifier ce qui peut être considéré comme un déséquilibre entre la situation de l'étudiant étranger séjournant en France et son homologue qui apprend le français en contexte non francophone et peut, à ce titre, désirer correspondre avec des locuteurs natifs de la

920. C. Beaudoin, «La vidéo correspondance : échanges et rencontres, Actes de l'Université d'été, Lettres Vidéo, communication interculturelle et réseau de formation européen, Strasbourg, juillet 1992, CIEP, (à paraître).

langue cible.

Revenons à notre point de vue : trois possibilités pouvaient être envisagées pour nos étudiants :

- une correspondance avec des locuteurs natifs de la langue d'apprentissage (en France ou dans la «Francophonie»),
- une correspondance avec des étudiants apprenants le français langue étrangère et n'étant pas locuteur de la même langue maternelle,
- une correspondance avec des locuteurs de la même langue d'origine et apprenant le français à l'étranger.

Dans la réalité, seuls ces deux derniers cas se sont présentés (en ce qui concerne nos pratiques d'enseignantes de français, car, en matière de formation nous avons eu d'autres types d'échange).

Cela constitue l'une des contraintes techniques qui nous a sans aucun doute conduite à *explorer la dimension épistolaire de l'échange* (et pas seulement la dimension linguistique). En effet, la motivation de nos étudiants ne reposait pas sur la promesse d'un apport linguistique en langue étrangère de la part de leurs interlocuteurs. Le schéma pédagogique très ancré chez la plupart des étudiants américains de niveau universitaire et qui les conduit à rechercher assidument des situations pour «pratiquer leur français», était remis en question par la réalité : les correspondants auraient tout aussi bien pu se comprendre dans leur langue maternelle commune. L'apport devait donc se situer sur d'autres plans.

Avant d'y revenir nous nous demanderons si, du côté des récepteurs (en l'occurrence anglophones d'Australie et d'Amérique du Nord), l'apport de leurs correspondants anglophones en séjour à Paris ne relevant pas du plan linguistique pouvait être situé sur le plan «culturel» ?

L'une des étudiantes australiennes de J. Battestini note ceci dans

l'évaluation d'une première expérience de correspondance vidéo avec l'un de nos groupes d'étudiants américains :

« *Comme prise de conscience des différences culturelles entre notre pays et la France cet échange peut être amélioré. Nous sommes australiens et les autres étudiants sont américains. la vidéo des étudiants était l'avis des américains sur la vie française. Ce n'était pas la vie française. S'ils avaient interviewé plus de parisiens, leur vidéo en aurait été meilleurs* » (annexes E1).

Ce que cette étudiante souligne ainsi, c'est bien la distinction entre

- la production d'un document «culturel» (qui aurait pu, par exemple, prendre la forme tout à fait pertinente d'une série de témoignages de locuteurs / «porteurs de culture» francophones),

- la production d'un document interculturel dans lequel les étudiants américains à Paris auraient pu, par exemple, donner à voir et à entendre leur travail de décodage et d'interprétation de ces témoignages,

- la production d'une «lettre vidéo» dans laquelle le travail interculturel des étudiants tente de se construire dans une forme dialogique. L'aspect dialogique implique que l'information, le recueil et la sollicitation de données sur la France aient fait l'objet d'une appropriation par l'étudiant qui les transmet. Il tend à exclure la citation sans construction d'un point de vue sur la chose citée.

Il est alors vrai que ce type de transmission ne peut présenter un intérêt pour le destinataire (apprenant le français à l'étranger) que s'il est lui-même conduit à situer son propre objectif en terme d'apprentissage à l'apprentissage autant qu'en termes de connaissance de la langue et de la culture cibles.

Il pourra ainsi apprendre à *recevoir* la lettre vidéo, c'est-à-dire y compris, à exercer une *réflexion sur* le travail de construction des

compétences interculturelles qui en ont permis la réalisation. Car, recevoir une lettre implique qu'on la lise mais également que l'on *cherche* à en déchiffrer les moindres signes.

e) L'instanciation du destinataire

Ainsi, pourrions-nous présenter ces derniers éléments sous l'angle suivant : si la motivation de l'apprenant pour opérer un déchiffrement de sa «réalité» culturelle et de la «réalité» culturelle de l'Autre (proche et lointain) peut s'articuler à une *motivation épistolaire*, alors le «montage» relationnel de la correspondance vidéo aurait pour objectif d'aiguiser cette motivation. Ce «montage» reposerait sur ce que nous avons nommé une «instanciation» du destinataire. Celle-ci pourrait être favorisée sur deux plans :

- à travers une appropriation de l'échange réel : «chroniques» que font les enseignants partenaires dans leurs groupes respectifs des lettres qu'ils reçoivent l'un de l'autre au sujet des deux groupes, des incidents techniques, des retards, etc. Cet échange réel peut associer *l'ensemble des outils de communication* : on peut systématiser l'échange épistolaire par lettres, par lettres sonores, mais également utiliser d'autres supports, télématiques, téléphoniques, etc. La correspondance s'établit sur le socle spatial et temporel des contraintes de l'échange réel.

- une exploration de la dimension imaginaire de l'échange, afin d'objectiver la fonction que l'on attribue à la correspondance. Ceci est souvent passé dans nos pratiques par un travail poétique (écriture de carte postales et de lettres à un destinataire fictif) et par un travail d'analyse (de lettres déjà écrites, de textes sur la lettre). Ceci peut également passer par un questionnement de l'étudiant sur la lettre et la lettre vidéo⁹²¹.

921. On trouvera une trace de ces trois opérations dans la bande son du sous-groupe 3, pour la lettre vidéo réponse à Sydney, annexes D2, document de Kathleen, Ross et Déborah).

En convoquant ici la dimension imaginaire, nous n'opposons pas le correspondant réel et l'allocataire imaginé. Il s'agit au contraire d'inviter les destinataires à objectiver la question du rapport à une altérité imaginaire, car cette question se pose à tout épistolier, qu'il écrive à un inconnu (la jeune fille de la *Correspondance*, déjà citée, de C. Mc Cullers) ou à une personne proche. Cette objectivation ouvre à un investissement de la relation épistolaire dans sa double composante : à un destinataire connu, spécifique, repéré qui est simultanément toujours tenu à distance, «inconnu» et à construire.

f) L'inachèvement

Cette mise en relation de soi avec l'Autre est passée, dans l'expérience analysée ici, par un travail de mise en relation (dans les deux sens du terme : mise en rapport et récit) avec «soi». Cette mise en relation de «soi» avec l'Autre et avec «*soi-même comme un autre*», nous l'avons envisagée à travers un double dispositif : un dispositif autobiographique (à l'écrit et à l'oral) et un dispositif relationnel («*amplifier la parole de l'Autre*» à travers un entretien de récit de vie).

Ce double dispositif, s'il a pu s'agencer et ouvrir sur une véritable réponse (à la lettre de Sydney) n'a pas pu être suffisamment agencé avec les nécessités phatiques de la première lettre (à Marquette). Nous avons formulé la critique selon laquelle la dimension autobiographique mise en œuvre pour dire «quelque chose de soi» dans la première lettre à Marquette n'avait pas été suffisamment «mixée» avec des processus dialogiques épistolaires (dire quelque chose de soi *au destinataire*).

Reflète des représentations culturelles construites et déconstruites au

cours de l'apprentissage, il convient donc avant tout de laisser *ouvert* l'espace épistolaire afin qu'il puisse recevoir les empreintes de ses différents usagers.

Car si les héritages épistolaires varient selon les *«porteurs de cultures»*, c'est bien la prise en compte et l'élucidation de cette variation qui permet de tracer les contours spécifiques de chaque lettre vidéo.

Alinejad, exilé iranien et étudiant à Paris VIII, dessinait ainsi ces contours

« Une lettre qui peut être écrite par les paroles et les différentes phrases sacrées est la conclusion d'une vie qui se mènera à une bonne fin (...) Et elle est faite pour les lointains, pour ceux qui ne peuvent pas se voir de près.

Les images peuvent parler de l'histoire, de l'attitude et du caractère des sociétés (...). On voit bien qu'il y a des siècles que les grands peintres ont l'intention de nous approcher à ces valeurs et à ces liaisons autrement que les écrivains.

L'une des meilleures qu'utilisent les gens pour communiquer avec leurs connaissances est la carte postale qu'on appelle aussi lettre vidéo.

On pourrait bien dire que les images sont le principe même de nos souvenirs»⁹²²

C'est peut-être aussi parce que les formes ouvertes sont les formes de l'inachevé qu'elles nous paraissent adéquates à un dialogisme interculturel fait d'essais, de silences et d'«exercitations».

Nous ne pourrions pas mieux dire cet inachèvement que Nick, étudiant new yorkais, de Brooklyn, ayant prolongé d'un an son séjour à Paris, étudiant à Paris 8 (et notamment actif dans le cadre de son Festival

922. Alinejad, «La lettre vidéo, fragments de savoirs», (documents de travail), *Gazette RVC* n° 8, Ciep, 1989, p.111.

Interculturel en 1989), lecteur d'anglais au Lycée Louis-Le-Grand, et s'adressant ainsi à ses compatriotes d'Outre-Atlantique et à nous-mêmes

«Comment la terminer cette lettre ?

Peut-être en vous posant la question que je me pose souvent : comment pousser les portes de la société française ? Celles que je vois de loin, avec les symboles bien visibles : Notre-Dame, le Louvre, la Bastille.

Tout cela pèse lourdement dans l'esprit des Français. Est-ce qu'il faut que je sois comme eux ou bien puis-je entrer sans me perdre moi-même ?

J'ai commencé à entrer dans leur labyrinthe privé en apprenant mot par mot, phrase par phrase, le français.

Chaque fois, je m'approche un peu mieux de leur esprit..

Je perçois mieux ce qu'on veut dire par « être Français ».

Je prends ce qui me plaît. Je regarde tout. Je grandis. Je m'enrichis, mais dans tous les cas, je ne perds pas moi-même.

Je m'adapte.

On voit de loin mais on se sent au milieu». (Nick).

C'est sur cette note, signe de l'inachèvement propre aux relations et aux dialogismes en construction, que nous terminerons ceci, qui n'a pu être qu'un essai pour situer les recherches à venir.

Bibliographie

Références bibliographiques

A.

Abbou, A., «L'empire des signes et des formes», *Le Français dans le monde*, n° 171, Hachette/Larousse, août-sept.1982.

Abdallah-Preteille, M., «La perception de l'Autre, point d'appui de l'approche interculturelle, *D'une culture à l'autre*, dirigé et coordonné par G. Zarate, *Le Français dans le monde*, n° 181, Paris, Hachette/Larousse, déc. 1983.

Abdallah-Preteille, M., «Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives», *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse Le Mirail,T.1., 1985.

Abdallah-Preteille, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, I.N.R.P. / Publications de la Sorbonne, Paris, 1986.

Abdallah-Preteille,M., «Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations», *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986.

Abdallah-Preteille, M., «L'école face au défi pluraliste», *Chocs de cultures*, Paris, l'Harmattan, 1990.

Albert, J.-L., Py, B., «Interlangue et conversation exolingue», *Stratégies d'apprentissage*, Cahiers du département des langues et des sciences du langage n° 1, Université de Lausanne, 1985.

Albert, J.-L., Py, B., «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 63, 1986.

Alexievitch , S., *Les Cercueils de zinc*, Lettres des soldats de la C.E.I. en Afghanistan, Bourgois éditeur, 1991, pour la traduction française.

Alinejad, «La lettre vidéo, fragments de savoirs», (documents de travail), *Gazette RVC*, n°8 , C.I.E.P., mai-juin 1989.

Apollinaire, *Lettres à Lou*, L'imaginaire Gallimard, 1969, 1990.

Armengaud, F., «Locuteur en relation : vers un statut de co-énonciateurs», *La ronde des sujets*, D.R.L.A.V., n° 30 (épuisé), 1984.

Arruda, M., Zarate, G., van Zundert, D., «Quels touristes sommes-nous ?», *Le Français dans le monde*, n° 188, Hachette/Larousse, oct. 1984.

Augé, M., «L'Autre proche, la culture réexaminée», *L'Autre et le semblable*, Presses du CNRS, Paris, 1989.

Austin, J.-L., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970 (pour la traduction française).

B.

Bardin, L., *L'Analyse de contenu*, Paris, P.U.F., 1980.

Barthes, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Points Seuil, 1973.

Bassand, M., «L'identité régionale : contribution à l'étude des aspects culturels du développement régional», *Actes du colloque de Neuchâtel*, 6-7 oct. 1980, Saint-Saphorin (Suisse), Ed. Georgi.

Bastide, R., «Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres», *Traité de sociologie*, sous la dir. de G. Gurvitch, T.2., Paris 1960.

Bastuji, J., «La phrase : innovation et transformation», *Langue française*, n° 26, 1975.

Bateson, G., «Communication», *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981.

Battestini, J., «Stratégies d'apprentissage, l'esprit et la lettre», *Gazette RVC*, n° 9, C.I.E.P., déc. 1989.

Battestini, J., «D'une vidéo à une lettre vidéo», *Gazette RVC*, n° 11, C.I.E.P., mars 91.

Baudrillard, J., *Le système des objets*, Paris, coll. tel, Gallimard, 1968.

Baumgratz-Gangl, G., «Comment intégrer la civilisation en cours de langue, Présentation d'une approche développée pour le français dans le secondaire», *Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*, Actes de colloque, Paris, INRP, 1991.

Beacco, J.-C., «La construction du savoir culturel», *Mœurs et Mythes*, Paris, Hachette/Larousse, 1981.

Beacco, J.-C., «La civilisation du dictionnaire», *Le Français dans le monde*, n° 188, Hachette/Larousse, oct. 1984.

Beacco, J.-C., S. Lieutaud, *Tours de France*, Travaux pratiques de civilisation, Paris, Hachette, 1985.

Beacco, J.-C., «La civilisation entre idéologie et méthodologie», *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986.

Beacco, J.-C., «Documents pour la classe, quels critères ?», *Le Français dans le monde*, n° 214, Hachette, janv. 1988.

Beaudoin, C., «La vidéo correspondance : échanges et rencontres, Actes de l'Université d'été, *Lettres Vidéo, communication interculturelle et réseau de formation européen*, Strasbourg, juillet 1992, (à paraître au C.I.E.P.).

Bellenger, Y., «Montaigne et l'autoportrait», *Ecrits intimes*, de Montaigne à Peter Handke, *Magazine Littéraire*, n° 252-253, avril 1988.

Benvéniste, E., «L'appareil formel de l'énonciation», *Problèmes de Linguistique Générale 2*, Paris, Gallimard, 1966.

Berrendonner, A., «La variation polylectale en syntaxe, Hypothèses théoriques générales», *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983.

Bertaux, D., «Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement», *Histoires de vie, T. I, Utilisation pour la formation*, coordination G. Pineau et G. Jobert, L'Harmattan, coll. défi-information, Paris, 1989.

Besse, H., Galisson, R., *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*, Paris, Hachette, F, 1976.

Besse, H., Galisson, R., *Polémique en didactique, du renouveau en question*, Paris, Clé international, 1980.

Besse, H., «Pour une didactique des différences communicatives», *Revue de phonétique appliquée*, n° 59-60, 1981.

Besse, H., «Vers un apprentissage contrasté de la compétence communicative étrangère», *Actes du 2° colloque sur la didactique des langues*, Université de Laval, 8-9-10 oct. 1981, Québec, C.I.R.B., 1982.

Besse, H., «Eduquer la perception interculturelle», *le Français dans le monde*, n° 188, Hachette/Larousse, oct. 1984.

Bertrand, D., «La lettre en héritage», *Gazette RVC*, n° 7, C.I.E.P., déc. 1988.

Bertrand, D., «Epistolaires vidéo», *Gazette RVC*, n° 9, C.I.E.P., mai-juin 1989.

Bihl, A., «Crise du sens et tentation autoritaire», *Le Monde Diplomatique*, mai 1992.

Body, W., «Paper Tiger Television : la télé de guérilla revisitée», *Communications*, Paris, Le Seuil, 1988.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968.

Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.

Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

Bourdieu, P., «For a Socio-Analysis of Intellectuals : on, Homo Academicus», *Berkeley Journal of Sociology*, n°34, 1989.

Bourdieu, P., avec Wacquant, L. J.-D., *Réponses*, Pour une anthropologie réflexive, Paris, Seuil, 1992.

Brault, G., «Enseignants, apprenants, communication», *Le français dans le monde*, n° 178 , Paris, Hachette-Larousse, juillet 1983.

Breton, P., *L'utopie de la communication*, Paris, La Découverte/Essais, 1992.

Bronckart, J.-P., avec la collaboration de Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A., *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux & Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel-Paris, 1985.

Bronckart, J.-P., *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?*, Unesco, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1985.

Bronckart, J.-P., Sznicer, G., «Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire», *Travailler la langue : nouvelles démarches*, *Le français aujourd'hui*, n°89, mars 1990.

C.

Camilleri, C., «L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LIX, Paris, 1975.

Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., (dirigé par), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces interculturels, 1989.

Caré, J.-M., «Jeux drôles ou drôles de jeux», *Le français dans le monde*

n° 176, Paris, Hachette-Larousse, avril 1983.

Certeau, M. de, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Préface de L. Giard, 1980, Paris, Gallimard, 1990 pour la deuxième édition.

Charaudeau, P., *Langage et discours*, Paris, Hachette, 1983.

Chemin, A., *Enquête du Monde télévision*, nov. 1992.

Corder, P., «Idiosyncratic dialects and error analysis, *I.R.A.L. IX.*, 1971.

Corder, P., « Que signifient les erreurs de l'apprenant ? », ps. 9-15; «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs, ps. 17-27 ; «La sollicitation de données d'interlangue», ps. 29-37; «Post-Scriptum», ps.39-41., *Langages* n° 57 , mars 1980 (articles traduits de l'anglais par Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue., C., D. Bailly, D., et Porquier, R.).

Coste, D., «Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2», *L'enseignement de la civilisation française*, dirigé par Reboullet, A., Paris, Hachette, 1973.

Coste, D., Galisson, R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, coll. F, 1976.

Courtyllon, J., «La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation», *le Français dans le monde* n° 188, Hachette/Larousse, oct.1984.

Crozier, M., Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

Culioli, A., «A propos du genre en anglais contemporain», *Les Langues modernes*, 3, 1968.

Culioli, A., «Un linguiste devant la critique littéraire», *Actes du Colloque de la société S.A.E.S. à Clermond-Ferrand* (s.d.).

D.

Danon-Boileau, L., *Le sujet de l'énonciation*, Psychanalyse et linguistique, Orphrys, 1987.

David, J., Filliolet, J., Meleuc, S., «Travailler la langue : nouvelles démarches», *Le français aujourd'hui* n° 89, mars 1990.

Debyser, F., «Préface» et «Lecture des civilisations», *Mœurs et Mythes*, Paris, Hachette/Larousse, 1981.

Delhez-Sarlet, C., Catani, M., «Point de mire d'une réflexion sur le geste autobiographique», *Individualisme et autobiographie en Occident*, Colloque de Cerisy-La-Salle, 1979, éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1983.

Delon M., La faute à Rousseau, *Ecrits intimes, de Montaigne à Peter Handke*, *Magazine Littéraire*, n° 252-253, avril 1988.

Delorme, Ch., *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, Lyon, 1982.

Demorgon, J., *L'exploration interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.

Des mots et des images pour correspondre, problématique et économie d'un « genre littéraire », Actes du Deuxième colloque international, Nantes sept. 1984, Publications de l'Université de Nantes, 1986.

Dictionnaire de sociologie, Paris, Larousse, 1989.

Didier, B., «Autoportrait et journal intime», in *L'Autoportrait, Corps Ecrit*, n° 5, Puf, fév. 83.

Dubrunquez, P., «Préface», *L'Ascension du Mont Ventoux*, Pétrarque, traduit du latin par Denis Montebello, Séquences 1990.

E.

Eder, K., «Au-delà du sujet historique : vers une construction théorique des acteurs collectifs», *Théorie du sujet et théorie sociale, L'homme et la société* n° 101, Paris, L'Harmattan, 1991.

Elias, N., *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

F.

Feldhendler, D., «Expression dramaturgique», *Le français dans le monde*, n° 176, Hachette-Larousse, avril 1983.

Férole, J., Rioult, J., Roure, D., *Le projet d'école*, Paris, Hachette Ecoles, 1991.

Foucault, M., «L'écriture de soi», *L'autoportrait, Corps écrits*, n° 5, Paris, P.U.F, fév. 1983.

Frangne et Treigner, «compte-rendu des Ateliers d'études typologiques des textes» organisés et animés par J.-P Bronckart et son équipe à l'occasion du colloque : «le langage de l'enfant en situation scolaire», *La typologie des textes et ses applications pédagogiques* (s.d.).

Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C., Porquier, R., «Connaissance en langue étrangère», *Langages* n°57, 1980.

Friedrich, H., *Montaigne*, A. Francke Verlag AG, 1949 ; A. Francke Verlag AG, 1967, pour l'édition revue et augmentée; éditions Gallimard, coll. NRF, 1968 pour la traduction française de R. Rovini.

Fuchs, C., «Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli : quelques repères», *La ronde des sujets*, D.R.L.A.V. n° 30, 1984 (épuisé).

G.

Galisson, G., *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues et des cultures*, Paris, Clé international, 1980.

Galisson, R., «Enseignement et apprentissage des cultures, «évolution» ou «révolution» pour demain ?», *Le français dans le monde* n° 227, Hachette, août/sept. 1989.

Galisson, R., *De la langue à la culture par les mots*, «Esquisse d'un modèle curriculaire d'organisation et de description des contenus lexico-culturels», Clé international, 1991.

Galissot, R., «Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique : sujet, sujet collectif et théorie sociale», *Théorie du sujet et théorie sociale, L'homme et la société* n° 101, Paris, l'Harmattan, 1991.

Gautherot, J.-M., «Echos d'un colloque», *le français dans le monde* n° 184, Hachette/Larousse, avril 1984.

Ghiglione, R., *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin, 1986.

Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, T. 1, «La présentation de soi», Paris, Minuit, 1973.

Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, T. 2., Les relations en public, Paris, Minuit, 1973.

Goldschmidt, G.-A., «Peter Handke : un «je» anonyme», *Ecrits intimes, de Montaigne à Peter Handke, Magazine Littéraire* n° 252-253, avril 1988.

Greimas, A.J., «Préface», *La Lettre, approches sémiotiques*, Actes du VI^e colloque interdisciplinaire, en collaboration avec l'Association Suisse de Sémiotique, Editions universitaires, Fribourg, 1988.

Guatarri, F., *La révolution moléculaire*, Paris, Editions Recherches, coll. Encres, 1977.

Gumperz, J.J., *Discourse strategie*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1982,

Gusdorf , G., *Lignes de vie I, Les écritures du moi*, Paris, O. Jacob, 1991.

H.

Hall, E.T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971 .

Hall, E.T., *La danse de la vie*, Paris, Points Seuil; 1984 pour la traduction française .

Hameline, D., *Le domestique et l'affranchi*, (Essai sur la tutelle scolaire), Paris, Editions Ouvrières, 1977.

Holec, H., «L'acquisition de compétence culturelle, quoi ? pourquoi ? comment ?» *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 69 , 1988.

J.

Jacques, F., *Dialogiques I. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, P.U.F., 1979.

Jacques,F., *Différence et subjectivité*, Aubier Montaigne, Paris, 1982.

Jacques, F., *L'espace logique de l'interlocution, Dialogiques II*, Paris, Puf, 1984.

Jacques, F., «La réciprocité interpersonnelle», *Connexions* n° 47, 1986.

Jacquinet, G., *Image et pédagogie*, P.U.F., l'éducateur, première édition, 1977.

Jakobson, R., *Eléments de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.

Jazuli, A., «Exclusion, intégration», *Images des immigrations*, Actes des Rencontres audiovisuelles, INRP- CNDP-FAS, 20-24 nov. 1989.

K.

Kafka, K., *Journal*, trad. M. Robert, Club français du livre, 1978.

Kaufman, V., *L'équivoque épistolaire*, Paris, Minuit, 1990.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, T.II, Paris, Armand Colin, 1992.

Knox, E., *La civilisation*, «A propos de compétence culturelle», Paris, Clé international, 1986.

Kristeva, J., *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988.

L.

Lacan, J., *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

Lacroze, R., «L'autre et le prochain», *L'autre et son prochain*, Actes du 8^e congrès des sociétés de philosophie de langue française, Toulouse, 6-7 sept., P.U.F., 1956.

Lahire, B., «Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux», *Théorie du sujet et théorie sociale, L'homme et la société* n° 101, Paris, l'Harmattan, 1991.

Laing, R.D., *Soi et les autres*, traduit de l'anglais par G. Lambrichs, 1961-1969, Gallimard, Paris, 1971.

Lamy, A., «Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire», Paris, B.E.L.C., juillet 1981.

Lantz, P., «Sujet de la connaissance et subjectivité», *Théorie du sujet et théorie sociale, L'homme et la société* n° 101, Paris, l'Harmattan, 1991.

Lasnel, C., «Identité et interculturel», Colloque *Identité et culture*, Université de Rabat, mars 1990.

Leclair, S., *Essai sur l'ordre inconscient et la pratique de la lettre*, Paris, Le Seuil, 1968.

Lee Carrell S., *Le Soliloque de la passion féminine ou le dialogue illusoire*, Etude d'une formule monophonique de la littérature épistolaire, Gunter Narr Verlag. Tübingen/ Jean-Michel Place, Paris, 1991.

Lejeune, «Cher cahier...», *Ecrits intimes, de Montaigne à P. Handke, Magazine littéraire* n° 252-253 avril 1988.

Les Correspondances, Problématique et économie d'un « genre littéraire », Actes du premier colloque international, Nantes, oct. 1982, Publications de l'Université de Nantes nov. 1982.

Lerède, J., de Bruyne, P., Herman, J., de Schouteete, M., *Dynamiques de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, le sociologue, 1974.

Lipiansky, E., M., «Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité», *Intercultures* n° 7, sept. 1989, Paris, Sietar.

Lorino, *L'Economiste et le manager*, La Découverte, Paris, 1989.

Lorreyte, B., «Français et immigrés : des miroirs ambigus» *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces interculturels, 1989.

Lourau, R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

Lowy, P., Maurice, M., M.G. Philipp, *Scolarisation, animation et identité culturelle des enfants de travailleurs migrants*, B.E.L.C., déc. 1981.

Lüdi, G., Py, B., *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne, Paris, 1986.

M.

Maingueneau, D., *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

Mallein, P., «Significations d'usage et processus de médiation : la place sociale des machines à communiquer», *Usagers de l'enseignement à distance, usagers des machines à communiquer*, Actes d'un séminaire 1989-1990, C.N.E.D.

Mamère, N., *La dictature de l'audimat*, Paris, La Découverte, 1988.

Manières de voir n° 14, «Médias, mensonges et démocratie», *Le Monde diplomatique*, fév. 1992 ;

«Manuel d'expériences structurées pour un apprentissage interculturel», *Intercultures* n°11, Paris, Sietar, oct. 1990.

Marc, E., Picard, D., *L'interaction sociale*, Paris, P.U.F. le psychologue, 1989

Martinet, A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1960, Edition de 1964.

Maurice, M., *Le journal vidéo*, Une pratique active de communication à l'école, avec des enfants de travailleurs immigrés, B.E.L.C., mai 1981.

Maurice, M., *et alii.*, *La vidéo pour quoi faire ?*, Paris, P.U.F., L'éducateur, 1982.

Maurice, M., «Les réponses aux questionnaires», *Gazette Vidéo Correspondance* n°1, B.E.L.C., Paris, mai 1983.

Maurice, M., «Deux types de Réseaux», *Gazette Vidéo Correspondance* n°2, Paris, B.E.L.C., mars 1984.

Maurice, M., «Un schéma pour la lettre vidéo», *Gazette* n°8, C.I.E.P., mai 1989.

Mc Cullers, C., « Correspondance », *Le coeur hypothéqué*, Nouvelles, Bibliothèque cosmopolite Stock, 1936, 1986 pour la traduction de P. Tournier.

Mendel, G., *54 Millions d'individus sans appartenance*, Robert Laffont, Paris, 1983.

Mendel, G., *La société n'est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, La Découverte, série psychanalyse et société, Paris, 1992.

Meynaud, H., « Les jeunes : exclusion ou pacification ? », *La Revue* n°1, hiver 1992.

Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F. Recherche/Application, Paris, 1982.

Moirand, S., « Le discursif et le conversationnel », *Le français dans le monde* n° 229, Paris, Hachette, nov/déc. 1989.

Molinié, « Le récit écrit à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence », maîtrise en didactique du français langue maternelle, dirigée par J. Filliolet, Paris X, 1986.

Molinié, M., « La culture de l'apprenant, approches d'une notion », DEA en didactique des langues et des cultures, sous la direction de Monsieur R. Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, oct. 1988.

Molinié, M., « D'un univers culturel à l'autre », *le français dans le monde* n° 221, nov-déc. 1988.

Molinié, M., « De la lettre à la lettre vidéo, une démarche de réalisation », *Gazette RVC* n°8, C.I.E.P., mai-juin 1989.

Montaigne, *Essais I*, éditions de 1965 pour l'établissement du texte, la présentation et l'annotation, 1962, pour la préface d'André Gide, Folio n° 289.

Montaigne, *Essais II*, 1, édition de 1965 pour l'établissement du texte, la présentation et l'annotation, 1962 pour la préface d'A. Thibaudet, Folio n°290.

Montaigne, *Essais II*, éditions de 1965 pour l'établissement du texte, la présentation et l'annotation, 1962, pour la préface d'Albert Thibaudet, Folio n° 290.

Montmollin, G.de, *L'influence sociale*, Paris, Puf, 1977.

Moreau, A., «Du documentaire à la lettre vidéo», *Gazette RVC* n° 8, C.I.E.P., mai-juin 1989.

Mourier, M., «Le monde est un livre», *le français dans le monde* n° 188, Hachette/Larousse, oct. 1984.

N.

Nahon, P., «Préface aux Lettres d'Algérie», 1954-1962, *La guerre des appelés, la mémoire d'une génération*, J.C. Lattès, 1992.

Ness, N., «Vidéo correspondance et autobiographie», *Gazette RVC* n° 12, C.I.E.P., mai 1992.

Nin, A., *Journal, 1944-1947*, 1971 pour l'édition Harcourt, Brace and World, New York, Paris, coll. Stock, livre de poche, 1972

Noguez, D., «Epistula de Epistulis, Lettre à Patrice Rollet sur les lettres de cinéma», *Lettres de cinéma*, Paris, Vertigo n°2, 1988.

Noyau, C., R. Porquier, *Communiquer dans la langue de l'autre*, P.U. Vincennes, Saint-Denis, 1984.

Nunziati, G., «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Les Cahiers Pédagogiques* n° 292-293, mars-avril 1991.

P.

Perriault, J., *L'éducation et ses réseaux*, sous la direction de M. Ferrero, C.N.E.D., oct. 1986.

Perriault, J., *Publics, contenus et média de l'enseignement à distance*, Actes du séminaire 1986-1987, C.N.E.D.

Perriault, J., *La logique de l'usage, Essais sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989.

Pétrarque, *L'Ascension du Mont Ventoux*, traduit du latin par Denis Montebello, Extrait de Familiarum Rerum Libri IV, I, Séquences, Paris, 1990.

Plenel, E., *Voyage avec Colomb*, Le Monde-La Découverte, 1992.

Porcher, L., «Remises en question», *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986.

Porcher, L., «L'interculturel aujourd'hui», Le Trèfle n° 10 , *Revue de l'Anefle*, nov. 1989.

Porcher, L., «Vers une compétence inter-culturelle», entretien avec M. Molinié, *Gazette RVC* n° 9 , CIEP, déc. 1989.

Porquier, R., «Stratégies de communication en langue non-maternelle», *Cahiers du centre de recherches sémiologiques* n° 39, Neuchâtel, 1979.

Porquier, R., «Aspects linguistiques et psycho-linguistiques de l'apprentissage d'une langue non maternelle», Exposé fait le 30/1/81 dans le cadre de la 6e séance du programme de recherche-action consacrée à l'information et à la formation d'enseignants accueillant des enfants de travailleurs migrants dans l'agglomération de Bruxelles

Porquier, R., « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions», *Etudes de Linguistique Appliquée* n°63, 1986.

Portine, H., «L'énonciation», *Le français dans le monde* n° 184, Hachette/Larousse, avril 1984.

Py, B., «Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction», *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, n° spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Hachette, fév.-mars 1990.

R.

Ramonet, I., «Un monde à reconstruire», *Le monde diplomatique*, mai 1992.

Rebérioux, «Converser par écrit», une étude sur les usages de la lettre au XIXe siècle, *Le Monde*, 16/8/91, p.9.

Reboulet, R., (dirigé par), *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, F, 1973.

Rémy, R., *et alii, Produire ou reproduire ?*, T.1, éditions vie ouvrière, Bruxelles, 1978

Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Robin, R., *Histoire et linguistique*, Paris, A. Colin, 1973.

Rogers, C., *Le développement de la personne*, 1961, Paris, Dunod, 1968.

Romian, H., «Construire une didactique du français langue maternelle», *Didactique du français et recherche-action*, INRP, coll. Rapports de recherche n° 2, 1989.

Rosnay, J. de, «Pouvoir et réseaux», *Les chemins de la vie*, Paris, Point-Seuil, 1983

Roudaud, J., «Restif et le journal du journal», *Ecrits intimes*, de Montaigne à Peter Handke, *Magazine Littéraire* n° 252-253, avril 1988.

S.

Schaeffer, P., *Machines à communiquer*, T. 1 : «Genèse des simulacres»; T.2 : «Pouvoir et communication», Paris, Le Seuil, 1971-1972.

Schefflen, A., «Systèmes de la communication humaine», *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil, 1981.

Searle, J.-R., Trad. français, *Les actes de langage*, Paris, Herman, 1972.

Sebbar, L., Huston, N., *Lettres parisiennes, Autopsie de l'exil*, Paris, Barrault, 1986.

Sledziewski, E.G., «Sujet et identité», Théorie du sujet et théorie sociale, *L'homme et la société* n° 101, Paris, l'Harmattan, 1991.

Stawson, P.-F., (trad.française), *Etudes de logique et linguistique*, Paris, Seuil, 1970.

T.

Thévenin, A., «Sur l'enseignement des cultures étrangères», *L'enseignement de la civilisation*, Hachette, 1973.

Tilleul, N., «Rapport de stage sur la pédagogie de la vidéo correspondance», sous la responsabilité de M. Molinié, Université de Paris X Nanterre, maîtrise de français langue étrangère, 1988/1989.

V.

Varine, H., de, *La culture des autres*, Paris, Seuil, 1976.

Vasseur, M.T., «Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social», Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, N° spécial, *Le français dans le monde*, Recherches et application, fév-mars 1990.

Vigner, G., L'enseignement de la civilisation, *le Français dans le monde*, n° 106, Hachette/Larousse, juillet-aôut 1974.

W.

Watzlawick, P., *et al.*, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

Wiener, N., *Cybernétique et société*, coll.10/18, Paris, 1954.

Winkin, Y., (textes présentés par), *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil, 1981.

Y.

Yirmiyahu Y., (Entretien avec), «La source des valeurs morales et sociales n'est pas à chercher dans un au-delà», *Le Monde* du 23/6/92.

Z.

Zarate, G., «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle», *Le Français dans le monde* n° 170, Hachette/Larousse, juillet 1982.

Zarate, G., «Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère», D'une culture à l'autre, *Le français dans le monde* n° 181, Paris, Hachette/Larousse, nov-déc. 1983.

Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, 1986.

Index

Abbou, A., 217
Abdallah-Preteille, M., 11, 20, 23, 189, 190, 254, 260, 264, 265, 294, 296, 309
Albert, J.-L., 285, 287, 288, 289, 292, 301, 303
Amiel, 373
Apollinaire, 386
Armengaud, F., 8, 239, 241, 244
Arruda, M., 216
Augé, M., 305, 306
Austin, J.-L., 161
Bardin, L., 256
Barthes, R., 400
Bassand, M., 295
Bastuji, J., 247
Bateson, G., 22, 96, 105, 123, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 179, 212
Battestini, J., 418, 419, 420, 433, 465, 466, 468, 470, 471, 477, 479, 486, 487
Baudrillard, J., 58, 109, 110, 112, 113, 114
Baumgratz-Gangl, G., 193
Beacco, J.-C., 202, 204, 206, 207, 208
Beaudoin, C., 487
Bellenger, Y., 371
Benveniste, E., 86, 148
Berrendonner, A., 300
Berteaux, D., 11.
Bertrand, D., 26, 384, 385, 386, 389, 391, 392, 393, 395
Besse, H., 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 248, 249, 302
Bihl, A., 321
Bourdieu, P., 15, 20, 32, 38, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 94, 106, 107, 125, 251, 252
Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C., 38, 80
Brault, G., 157, 158
Breton, P., 194, 197, 218, 238, 239, 262, 274, 275, 276, 278
Bronckart, J.P., 7, 8, 13, 14, 18, 19, 21, 121, 163, 164, 171, 172, 174, 230, 232, 243, 244, 261, 317, 413

De Bruyne, Herman, Schoutheete, 38
Camilleri, C., 10, 20, 23, 190, 294, 304, 305, 307, 309, 310, 311, 312, 315
Caré, J.-M., 162
Certeau, M., de, 15, 26, 110, 111, 214, 284
Charaudeau, P., 137
Chemin, A., 198
Cicéron, 356
Cohen-Emerique, M., 304
Corder, P., 9, 221, 292
Coste, D., 23, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 245, 248
Courtillon, J., 219, 223
Crozier, M., 14
Culioli, A., 8, 240
Danon-Boileau, L., 212, 234, 235, 238, 245
David, J., 228
Debysse, F., 202, 204, 205, 206, 208, 210, 280
Delhez, C., Sarlet, 16
Delon, M., 374
Delorme, Ch., 28
Démétrius, 352
Demorgon, J., 200
Didier, B., 372
Dubrunquez, P., 358, 360
Eder, K., 193
Elias, N., 63
Feldhendler, D., 162
Férole, Rioult, Roure, 27, 228
Filliolet, J., 196, 228
Fillioux, J.-G., 158
Florenne, Y., 374
Foucault, M., 16, 21, 61, 326, 345, 346, 348, 349, 351, 352, 353, 389, 426, 427, 430, 477
Frangne, Treigner, 7, 8
Frauenfelder U., Noyau, C., Perdue, C., 291, 293, 294
Friedrich, H., 331, 332, 333, 335, 336, 339, 341, 343, 345, 355, 356, 357, 361, 363, 364, 365, 366
Fuchs, C., 244, 245

Galisson, R., 156, 157, 203, 248, 302
Galissot, R., 12, 17, 31, 33, 36, 57, 58, 61, 63, 65, 66, 97, 106, 160
Gautherot, J.-M., 205, 216
Ghiglione, J.-M., 138
Gide, A., 330, 333
Goffman, E., 123, 126, 159, 288
Goldschmidt, G.-A., 376
Greimas, A.J., 25, 392, 395, 396, 397
Guattari, F., 196
Gusdorf, G., 21, 334, 375, 376, 377, 378, 379, 395, 398, 401, 479
Habermas, 46
Hameline, D., 28
Huston, N., 392.
Jacques, F., 8, 20, 24, 59, 61 82, 87, 90, 91, 96, 97, 134, 135, 241, 237, 242, 243
Jakobson, 148, 238, 239
Jazuli, A., 298
Kafka, F., 399
Kaufman, V., 21
Kerbrat-Orecchioni, C., 318
Kristeva, J., 223
Lacan, J., 225
Lacroze, R., 264
Ladrière, J., 50
Lahire, B., 213, 218, 245
Lantz, P., 262
Las Casas, B., de, 337, 338
Lasnel, C., 195
Lejeune, P., 370
Lipiansky, 262
Lieutaud, S., 207
Lorino, P., 117, 118
Lorreyte, B., 310, 315
Lourau, R., 29, 119
Lowy, P., 271
Lüdi, G., 20, 212, 291, 294, 296, 297, 299, 301, 302,
Magnan, N., 194

Maingueneau, M., 151
Mallein, P., 274, 276, 277, 278, 279
Mamère, N., 197, 198
Marc, E., 13, 14, 123, 126, 127, 130, 135, 137, 138, 139, 140, 161
Martinet, A., 147, 148
Maurice, M., 48, 60, 183, 267, 405, 478
Maury, S., 197
Meleuc, S., 228
Menchu, R., 319
Mendel, G., 62, 116, 303, 304
Meynaud, H., 216
Moirand, S., 144, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 161, 247
Molinié, M., 9, 43, 47, 152, 154, 196, 213, 233, 247, 281, 328, 411, 416, 425
Montmollin, G., de, 126
Montaigne, 327, 330, 331, 333, 335, 336, 338, 340, 342, 362, 363, 365, 366, 370, 371
Moreau, A., 198
Mourier, M., 214
Nahon, P., 379
Ness, B., 416, 418, 419, 420, 429, 432, 434
Nin, A., 370, 371, 372, 376
Noguez, D., 379, 382, 383, 385, 387, 388, 389
Noyau, C., 221
Nunziati, G., 28
Perdue, C., 221
Perriault, J., 26, 112, 196, 198, 265, 266, 273, 275, 276, 277, 329
Pétrarque, 21, 356, 357, 358, 359, 360, 361
Philipp, M.-G., 271
Picard, D., 123, 130, 131, 140, 161, 265
Plenel, E., 337, 338
Porcher, L., 23, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 263, 282
Porquier, R., 9, 220, 221, 222, 285, 286, 287, 288, 292
Portine, 8, 237
Py, B., 20, 212, 221, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 302, 303
Ramonet, I., 321
Rebérioux, M., 25, 26, 329
Reboullet, A., 202, 226

Rémy, J., 296
Ricoeur, P., 10, 25
Rime, B., 127
Robin, R., 151
Romian, H., 229, 261
Rosnay, J., de, 273, 274
Rouaud, J., 374, 375
Saint Athanase, 345, 360
Samuel, R., 378
Sartre, J.-P., 264
Schaeffer, P., 112, 284
Schefflen, A., 123, 124, 127, 128, 129, 134, 136, 145
Sebbar, L., 427
Selinker, 221
Sénèque, 344, 345, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 377
Sledziewski, E., 10
Stawson, P.F., 151
Sznicer, G., 230
Thévenin, A., 11
Thibaudet, A., 331, 340, 365
Tilleul, N., 417
Van Zundert, D., 216
Varine, H., de, 211
Vasseur, M.-T., 23, 212, 221
Vigner, G., 11, 211
Wacquant L. J.-D., 61, 67, 70, 76, 125
Wandruska, M., 297
Watzlawick, P., 123, 139
Wiener, N., 238, 274
Winkin, Y., 122, 123, 145
Yovel, Y., 368
Zarate, G., 23, 194, 202, 215, 216, 229, 230, 247, 251, 255, 256, 257, 258, 263, 264, 280, 282

Table des Matières

Remerciements	p.4
Sommaire	p.5
<u>Introduction</u>	
0.1. Introduction générale	p.6
0.1.1. Interactionisme social et perspective relationnelle	p.8
0.1.1.2. Co-production du sens et mise en commun de la référence	p.8
0.1.1.3. Systèmes linguistique et culturel intermédiaires : l'autonomie par rapport à la langue/culture «cible»	p.10
0.1.1.4. Amorce d'un dialogue : «interaction» et/ou «communication» ?	p.12
- Les structures comme principe de mobilité sociale	p.14
- Le sujet : une question politique ?	p.16
0.1.2. La co-production des discours : un acte de résistance ?	p.17
0.1.2.1. Une théorie de l'extra-langage	p.18
0.1.2.2. Vers une typologie opératoire de textes dialogiques	p.21
0.1.3.Aspects d'une compétence de communication interculturelle	p.22
0.1.3.1.La dimension «intersubjective»	p.22
0.1.3.2. Des discours porteurs d'usages sociaux	p.23
0.1.3.3. Vers une motivation sociale des dispositifs de production langagière : quelques mots sur l'institutionnalisation des pratiques innovantes	p.26
0.2. A la recherche d'une méthodologie	p.30
0.2.1. Objet et problématique de notre recherche	p.30
0.2.2. Hypothèses de recherche et hypothèses de travail	p.32
0.2.2.1. L'hypothèse du « sujet »	p.32
0.2.2.2. L'hypothèse de la « relation »	p.33
0.2.2.3. L'hypothèse de l'objet (à produire)	p.34
0.2.2.4. Hypothèse transversale : la relation à l'enseignement/ apprentissage	p.35
0.2.3. Construire son espace méthodologique	p.36
0.2.3.1.Construire sa position d'apprenti-chercheur dans «l'environnement sociétal de la recherche»	p.37
a) Le champ de la demande sociale	p.38
b) Le champ axiologique	p.39
c) Le champ doxologique	p.39

d) Le champ épistémique	p.40
0.2.3.2. Genèse d'une rupture épistémologique	p.41
a) Objet réel, objet perçu, objet construit	p.41
b) La question de l'objectivation	p.44
c) Les «processus sociaux»	p.46
d) Le versant interne de l'action	p.50

Chapitre 1 : Sujets en relation et sujets de la relation

1.Introduction au chapitre 1	p.56
1.1. Du sujet «philosophique» au sujet des sciences sociales	p.61
1.1.1. Une socialité intersubjective dans un champ dialogique	p.62
1.1.1.1. Le sujet de la philosophie classique, entre «intérieurité» et «extérieurité»	p.62
1.1.1.2. A la recherche de nouveaux paradigmes	p.64
a) L'émancipation du sujet : ni individualiste, ni spiritualiste	p.65
b) La communication comme champ dialogique	p.66
1.1.2. L'habitus ou l'incorporation du lien social	p.67
1.1.2.1. Structures sociales, structures mentales : la relation comme lien	p.67
a) Structures objectives, perception et représentations	p.68
b) L'incorporation du lien social	p.69
c) La dynamique sociale comme «jeu»	p.71
d) L'improvisation organisée des agents	p.72
e) Interêt et libido ou la quête de profits non matériels	p.74
1.1.1.2. Réflexivité et confrontation dialogique du sujet rationnel	p.75
a) Réflexivité et pratique scientifique	p.75
b) Réflexivité et pratique sociale	p.76
c) Objectivation et confrontation dialogique	p.79
d) Les catégories du «sujet»	p.80
1.1.3. L'instance relationnelle	p.81
1.1.3.1. La communication dans une philosophie du langage	p.81
a) La personne en relation interlocutive	p.82
b) Où le «sujet de l'énonciation» est remis en question	p.84
c) Voici qu'en soi, je n'est personne	p.87
1.1.3.2. Co-référence et identification	p.89
a) L'identité personnelle ou le recouvrement des trois instances : je, tu, il	p.89
b) Le monde ordinaire de nos co-références	p.91

1.1.3.3. La relation interlocutive : nécessairement dialogique	p.92
a) Prédicat identificatoire et identification	p.92
b) Des «systèmes» sociaux ouverts	p.95
c) Identification/différenciation et dialogisme	p.98
1.1.3.4. L'«instance relationnelle» : un concept clef	p.104
1.1.4. Un usager en quête d'agencements sociaux	p.107
1.1.4.1. <i>Le système des objets</i>	p.109
a) La consommation	p.109
b) L'usager	p.110
c) Appropriation et détournement	p.112
1.1.4.2. Enrayer la «communication» et la «circulation» des objets	p.114
a) L'altérité et la production d'objet	p.114
b) Le sujet, l'instance relationnelle et le dispositif	p.115
1.2 Pertinence du concept d'instance relationnelle dans une théorie de la production langagière	p.120
1.2.1. Le sujet «communiquant»	p.122
1.2.1.1. La communication comme mécanisme de l'organisation sociale	p.122
a) L'interaction sociale comme système intégré et intégrateur	p.123
b) L'interaction : co-présence ou face-à-face ?	p.125
c) Emboîtements psycho-sociaux des déterminismes relationnels	p.127
d) Cadre et circonstances de l'interaction	p.129
1.2.1.2. Les «grains de sable»	p.131
a) La «signification»	p.131
b) Le «courant communicationnel» : un «apprentissage» permanent	p.135
c) Méta-communication et relation	p.136
d) Remarques conclusives	p.141
1.2.2. L'interactionisme et l'enseignement des langues : vers de nécessaires réinterprétations	p.143
1.2.2.1. Appropriation pédagogique du concept de «situation»	p.143
a) Une linguistique de la parole sociale	p.144
b) Le langage : un outil pour communiquer	p.146
c) Vers une prise en compte de la valeur sociale du langage	p.148
d) Compétence et communication	p.150
1.2.2.2. Critique épistémologique et élaboration de perspectives pédagogiques	p.153
a) Critique épistémologique	p.154

b) Recherche de l'«efficacité» ou théorisation de l'action ?	p.155
c) Simulations sociales vs. «dramaturgies relationnelles»	p.157
1.2.3. Centration sur l'acte de production langagière	p.162
1.2.3.1. Une typologie des textes en science du langage	p.163
a) La «mixité fondamentale» de l'activité langagière	p.165
b) L'élaboration des représentations de la valeur accordée aux paramètres de l'interaction sociale	p.169
1.2.3.2. L'éducation du sujet relationnel : un agencement sur trois plans	p.180
a) Plan d'une production langagière dyadique et collective	p.180
b) Plan d'une socialité dialogique	p.184
c) Plan d'une instanciation interculturell	p.185
<u>Chapitre 2 : L'Interculturel comme mode d'existence en communication</u>	
Introduction au chapitre 2	p.190
2.1. La connaissance de la culture étrangère comme objet d'études	p.201
2.1.1. Un objectif et une option : l'élaboration d'une méthodologie	p.201
2.1.1.1. Objectiver les pratiques spontanées et construire des savoir-faire	p.201
a) L'apport méthodologique.	p.204
b) La question du matériel	p.206
2.1.1.2. Apports méthodologiques ; limites pédagogiques.	p.208
a) Les apports	p.208
b) Les limites	p.208
c) L'objet de l'apprentissage en didactique	p.210
2.2. La problématique interculturelle et ses «usages» en éducation	p.213
2.2.1. Un usage communicatif	p.216
2.2.1. I. Les objets culturels et la question de la motivation	p.216
a) «Rendre» quelque chose à l'objet	p.223
b) La saisie de l'objet : langagière et culturelle	p.224
2.2.2. Outils d'expression : la question de l'accès au système connotatif de la langue/culture enseignée	p.226
a) Le cadre de l'analyse	p.226
b) Des moyens linguistiques pour satisfaire le désir d'expression.	p.230
c) Co-énonciation et accès aux connotations étrangères	p.234
2.2.2.3. L'existence en communication interculturelle : de la co-énonciation au dialogisme	p.237
a) Co-énonciateurs et co-énonciation	p.237

b) Dyade et dialogisme	p.241
c) Transition	p.244
2.2.2. La problématique interculturelle en didactique : la question de la compétence culturelle de l'apprenant	p.247
2.2.2.1. La compétence culturelle de l'acteur social	p.249
a) La connaissance des objets	p.252
b) La connaissance des discours	p.252
c) La connaissance des positions	p.252
d) La connaissance des enjeux	p.253
e) La connaissance structurale du champ	p.253
2.2.2.2. Le temps de l'apprentissage et l'implication sur le terrain	p.255
a) L'apprentissage culturel : un travail sur soi	p.255
b) Les lieux d'apprentissage	p.258
c) Les terrains de l'implication	p.258
2.2.2.3. Interpréter la mise en oeuvre d'une «dialectique interculturelle»	p.260
a) Dialectique interculturelle en didactique	p.260
b) Dialectique en pratiques : émergence d'un «Réseau»	p.265
2.2.2.4. Vers des modes d'appropriation interculturelle des schémas de «communication»	p.272
a) Le niveau systémique	p.272
b) Le niveau machinique	p.274
c) Le niveau langagier : espace d'échange et confrontation dialogique au texte social	p.278
2.3. L'utilisateur de la communication interculturelle	p.283
2.3.1. Communication exolingue et usages conversationnels	p.283
2.3.1.1. Le locuteur exolingue : l'apprenant et/ou le migrant ?	p.284
a) L'élaboration d'un cadre épistémologique	p.284
b) La communication exolingue	p.285
c) L'interlangue	p.291
2.3.1.2. La communication interculturelle : un apprentissage de l'acculturation ?	p.295
a) La question de l'identité	p.295
b) Trois hypothèses sur l'élargissement et la restructuration des schémas de représentation	p.297
c) L'homme isolé	p.303
2.3.2. L'interculturel : une dynamique relationnelle d'acculturation	p.305

2.3.2.1. La socialisation comme dynamique d'acculturation	p.305
a) La différence : une question de distance	p.306
b) Priorité au néocodage	p.308
2.3.2.2. Disponibilité et engagement du locuteur-porteur de culture	p.310
a) L'ici-maintenant des usages culturels	p.310
b) Pour une définition opératoire de la pratique interculturelle	p.311
2.3.2.3. Apprentissages communicatifs et/ou apprentissages dialogiques ?	p.315

Chapitre 3 : Le choix de la lettre

Introduction au chapitre 3	p.320
Une philosophie de l'éducation interculturelle	p.321
Une philosophie du langage	p.324

3.1 Eléments d'un repérage des fondements humanistes des écritures de soi

3.1.1. A travers l'émergence de l'essai, l'homme selon Montaigne.

3.1.1.1. La nécessaire rupture avec la culture profane antique et la tradition religieuse	p.330
3.1.1.2. L'expérience du voyage et la scrutation du réel	p.336
3.1.1.3. Le mot et le moi	p.341

3.1.2. Emergence de la forme ouverte : la lettre, le dialogue et l'essai

3.1.2.1. L'éveil et l'expression écrite d'une culture de la personnalité dans le monde greco-romain	p.342
a) L'entraînement de soi	p.345
b) L'usage des hypomnemata : intégration et dépassement des savoirs	p.347
c) La correspondance comme recherche de la réciprocité	p.350
3.1.2.2. Intégration et dépassement de la lettre et du dialogue par l'essai	p.356
a) De l'épître didactique à la lettre chez Pétrarque	p.356
b) Le germe de l'essai	p.358
c) Montaigne et la lettre	p.362
d) Montaigne et le dialogue	p.364
e) L'immanence du rapport à autrui	p.366

3.2 Vers une communication par correspondance dialoguée

3.2.1. L'existence du moi, enjeu de l'entreprise

3.2.1.1. La référence à soi et le parti-pris de la «vérité»	p.370
3.2.1.2. L'autoportrait ou l'impossible captation d'une présence au monde	p.372
3.2.1.3. Le lecteur, garant d'une présence de soi à soi	p.374

3.2.2. Co-existence avec l'autre, formes d'existence en communication	p.376
3.2.2.1. Le pour autrui de la lettre	p.377
a) Le traitement du destinataire	p.379
b) Le ton de la lettre ou l'exercice dialogique en toute liberté	p.383
c) Contrôler le ton de la lettre en anticipant la lecture du destinataire	p.385
3.2.2.2. L'encodage de la relation épistolaire	p.388
a) La mise en scène des acteurs	p.388
b) Les sujets du récit	p.391
c) L'intimité fondatrice et le tiers-lecteur	p.392
3.2.3. Aspects d'un héritage épistolaire en forme d'«Histoires de Lettres» et de «Correspondances»	p.393
3.2.3.1. La tentation poétique	p.396
3.2.3.2. Dynamiques de lectures	p.399
3.2.3.3. Evaluations	p.401
3.3. Relation, signification et metacommunication : une expérience de vidéo correspondance comme dispositif interculturel de production langagière.	p.405
3.3.1. Remarques préliminaires	p.405
3.3.1.1. Un double ancrage dans la recherche et dans l'action	p.405
3.3.1.2. Logiques de la découverte	p.407
3.3.1.3. Le projet et le « hors classe»	p.409
3.3.1.4. Sélectionner et définir	p.410
a) Sur le plan d'une «progression» d'enseignement /apprentissage	p.411
b) Sur le plan de la sélection des objectifs d'enseignement/apprentissage	p.412
c) Rechercher et construire des contextes de production langagière socialement pertinents	p.413
3.3.2. Des déroulements convergents	p.414
3.3.2.1. Premier tracé d'un processus pédagogique	p.416
a) Notre contexte	p.416
b) Les documents de travail écrits, sonores et vidéo	p.425
c) Déroulement	p.428
3.3.2.2. Décoder la parole des autres : interprétation du processus de travail sur les témoignages	p.443
3.3.2.3. Amplifier la parole d'autrui : remarques préliminaires	p.447
3.3.2.4. Amplifier la parole d'autrui : la mise en oeuvre dans l'expérience	p.452
a) La co-production de la référence et la découverte de points communs.	p.452

b) La co-production de la signification et la découverte d'affinités	p.454
3.3.2.5. Les traces d'une appropriation et d'une réflexion	p.457
a) La réflexion sur ce qui rendait l'échange difficile	p.459
b) La réflexion sur ce qui a facilité l'échange (en termes de préparation de l'étudiant, de cadre, d'accueil, et de comportement de l'informateur)	p.461
c) La réflexion sur les stratégies discursives de l'informateur	p.463
3.3.3. Croisement des données	p.465
3.3.3.1. Interagir : corps et graphie...	p.467
3.3.3.2. Référencer	p.472
3.3.3.3. Métalangage et poétique de la lettre	p.476
3.3.3.4. «Correspondre , v., 1355 ; correspondere, de respondere; V. Répondre»...	p.479
<u>Conclusion générale : Voir, écouter, entendre</u>	
a) Le temps pour apprendre	p.484
b) Ancrage dialogique et ancrage épistolaire	p.484
c) L'exolinguisme dans la correspondance	p.485
d) Explorer la dimension épistolaire de l'échange	p.486
e) L'instanciation du destinataire	p.489
f) L'inachèvement	p.490
Bibliographie	p.494
Index	p.513
Table des Matières	p.518
Table des Annexes	p.526

Table des Annexes

Annexes A : «Histoires de lettres» & «correspondances» des étudiants du Celsa

Histoires de lettres

A1- Jérôme et Sébastien, «La Rencontre»	p.8
A2- Blandine et Yamina	p.19
A22 «Contrat épistolaire» de Blandine et Yamina	p.34

Correspondances

A3- Véronique et Séverine	p.36
A 33- «Contrat épistolaire» de Véronique et Séverine	p.56
A4-Caroline et Raphaël	p.58

Annexes B : « Décoder la parole de l'autre »

Travaux d' étudiants du Centre Parisien d'Etudes Critiques.

Document vidéo : Monsieur F.

B1 : Déborah	p.72
B 2 : Alan	p.75
Document sonore de «Tours de France», Voix de Janine (doc.51102,p.292):	
B 3 : Alan	p.77
Voix de Danièle (doc.51103, p.292).	
B 4 : Pierre	p.79
B 5 : Gisèle	p.80
B 6 : Kate	p.82
Document sonore : «Christine»	
B 7 : Whedbee	p.83
Anecdote du «Hi !», P. Labro, L'étudiant étranger	
B 8 : Whedbee	p.85

Annexes C « Amplifier la parole de l'autre »

(Comptes-rendus des entretiens de «récits de vie»)

Travaux d'étudiants du Centre Parisien d' Etudes Critiques

C 1 : Olivier / Christine	p.89
C 2 : Valda / E.	p.93
C 3 : Alan / G.	p.95
C 4 : Laura /S.	p.98
C 5 : Kathleen/ Monsieur de B.	p.102

C 6 : Gisèle/ M.	p.108
C 7 : Kate/ G.	p.114
C 8 : Whedbee/Mi.	p.118
C 9 : Ross/Y.	p.122
C 10 : Déborah / N.	p.126

Annexes D : Réaliser la bande son des lettres vidéo

D. 1. Travaux préparatoires à la réalisation de la bande son pour la lettre vidéo à Marquette.	p.130
D.1.1. Textes des étudiants pour l'enregistrement de leurs bandes son.	p.131
D.1.2. Transcription de la bande son de Laura (texte dit en son synchrone et n'ayant pas fait l'objet d'un travail écrit).	p.143
D.1.3. Transcription de la dernière séquence («signatures») de la lettre vidéo aux étudiants de Marquette	p.144
D.2. Transcription de la lettre vidéo réponse à Sydney et documents préparatoires de Ross, Deborah, Kathleen, Valda.	p.145

Annexes E : Théorisation des pratiques

Au sujet des processus de productions :

- de la lettre vidéo des étudiants de J. Battestini (Australie)
- de la lettre vidéo des étudiants de Béatrice Ness (Etats-Unis).

E 1 : Joëlle Battestini : «Stratégies d'apprentissage : l'esprit et la lettre», Gazette RVC n° 9 , CIEP, déc.1989.	p.155
E 1.1. : Lettre de Joëlle Battestini à M. Molinié, au Réseau RVC, CIEP/ BELC, 9 rue Lhomond, 75005, Paris	p.160
E 2 : Joëlle Battestini, «D'une vidéo à une lettre vidéo», Gazette RVC n° 11, CIEP, 1991.	p.162
E 3 : Béatrice Ness, «Vidéo Correspondance et autobiographie», Gazette RVC n° 12 , CIEP, mai 1992.	p.167

Annexes F : « Pour aller plus loin...»

Evaluations des étudiants du Centre d'Etudes Critiques .	p.170
--	-------