

A U P E L F

**L'ENSEIGNEMENT
DE LA CIVILISATION FRANÇAISE
DANS LES UNIVERSITÉS D'EUROPE**



Christophe CAMPOS - *Université de Londres*
Francis HIGMAN - *Université de Genève*
David MENDELSON - *Université de Tel-Aviv*
Gezá NAGY - *Université de Szeged*

DIFFUSION
DIDIER ÉRUDITION

6, rue de la Sorbonne
75005 PARIS

A U P E L F

**L'ENSEIGNEMENT
DE LA CIVILISATION FRANÇAISE
DANS LES UNIVERSITÉS D'EUROPE**



Christophe CAMPOS - *Université de Londres*
Francis HIGMAN - *Université de Genève*
David MENDELSON - *Université de Tel-Aviv*
Gezá NAGY - *Université de Szeged*

DIFFUSION
DIDIER ÉRUDITION

6, rue de la Sorbonne
75005 PARIS

© DIDIER ERUDITION
I.S.B.N.: 2 - 86460 - 134 - 6

TABLE DES MATIERES

Préface	3
---------	---

Première partie : Eléments de référence

Méthode employée	11
Les institutions	15
Les enseignants	18
Les programmes	21
Place occupée par l'enseignement du français	25
Place accordée à la civilisation	29
Le cadre de cet enseignement	35
Forme de cet enseignement	37
Les enseignants de civilisation	44
La répartition des programmes	48
Les études suivies à l'école secondaire	52
Les séjours en France	56
La langue d'enseignement	60
La forme des cours	61
Les bibliographies	64
Les sources de documentation	71
Les finalités de cet enseignement	72
Les objectifs de cet enseignement	75
Les champs d'information	79
Les pays évoqués	80
Matériel spécialement destiné à cet enseignement	85
Autre matériel utilisé	87
Propositions de travail de groupe	89
Liste des correspondants	93

Deuxième partie : Des théories aux pratiques pédagogiques

Nécessité d'une réflexion théorique	103
I - Eléments justificatifs de la discipline	104
II - Civilisation, langue et littérature	112
III - Niveaux d'enseignement	122
Niveau 1	122
Niveau 2	123
Niveau 3	128

IV - Nouvelles ressources pédagogiques au niveau 3	136
V - Le personnel enseignant	150

Troisième partie : Etude d'un cas concret -

Centralisation et décentralisation en France

Considérations générales	155
Contenu des programmes	158
Etudes diachroniques	159
Etudes culturelles	160
Organisation des programmes	161
Matériaux	164
A. Réponses à dominante sociale/contemporaine	165
B. Réponses à dominante diachronique	174
C. Réponses à dominante culturelle	178
Conclusions	182

Bibliographie

Ouvrages théoriques sur l'enseignement de la civilisation	187
Manuels de civilisation provenant des pays non francophones	189
Eléments de bibliographie sur le thème centralisation-décentralisation	192
Publications françaises citées par les correspondants	193
Notes	203

Préface

Les quatre signataires de cet ouvrage tiennent à rappeler qu'il compte parmi ses auteurs les collègues de 102 universités européennes qui ont bien voulu répondre à un questionnaire détaillé en 1980, puis à des demandes d'information ultérieures. Certains nous ont également fait part de leurs réflexions théoriques, dont beaucoup sont citées plus bas. Cet essai collectif est en effet l'écho (assez lointain, les communications européennes n'étant pas des plus rapides) d'un séminaire de représentants des départements de français des universités de l'Europe non francophone, réuni à Wroclaw, à Cracovie et à Varsovie en septembre 1979.

Ce séminaire avait posé, et non pas innocemment, des questions fondamentales à cette vieille discipline universitaire qu'est le "français". Questions qui trouvent des échos à l'est comme à l'ouest, au nord comme au sud, et qui ne sont pourtant pas souvent débattues ouvertement dans nos universités, dont les structures sont anciennes et rarement remises en cause. Parmi ces questions: comment définir les trois parties traditionnelles de cette discipline: langue, littérature et civilisation, et comment en justifier l'articulation ? L'atelier concerné par l'enseignement de la civilisation a vu apparaître le besoin d'une étude et d'une réflexion plus poussées, dont nous livrons aujourd'hui quelques résultats.

On reconnaissait au départ, dans plusieurs des communications, les échos de tensions, voire de rivalités qui existent certes au sein de tout département consacré à une langue étrangère. Devant le besoin, ressenti de temps en temps, d'arriver à une définition "scientifique" de la discipline, les linguistes ont la partie plus facile que leurs collègues littéraires ou dispenseurs d'informations sur la France ou sur les pays d'expression francophone, informations que l'on appelait naguère, dans les universités de souche germanique, des "realia". La langue française est un objet d'étude facile à distinguer, relativement facile à délimiter, et qui donne lieu à des approches théoriques parfois différentes mais parfaitement reconnues et qui s'affrontent à propos des mêmes problèmes. De plus, un étranger peut l'aborder, après une période d'apprentissage pratique, avec les mêmes outils qu'un Français et peut-être l'avantage d'un recul supplémentaire. Ces caractéristiques se retrouvent dans le cas des études littéraires, quoique se posent à leur sujet des problèmes parfois épineux de délimitation

et de sélection: chef d'oeuvre en deça des Alpes, opusculé au-delà ; fortune anticipée de Diderot en Allemagne, réputation surfaite de Jules Romains en Tchécoslovaquie.

Or la "civilisation", du moins telle qu'on la concevait encore partout il y a quelques années, n'est pas facile à délimiter. Est-ce celle de la France, ou faut-il considérer celles de la Belgique, du Togo, de la Nouvelle Calédonie? Nous avons écarté dans le présent ouvrage ce problème, sans pour autant le nier: en principe, ce que nous dirons par la suite pour "la France" devrait pouvoir s'appliquer, selon les ressources de tel ou tel département, à tout autre pays d'expression française, et nous croyons pouvoir dire qu'à peu près partout il s'agit désormais d'une question de ressources et non de principe. Mais qu'est-ce que la "civilisation" de la France ? Si, comme le suggèrent bien G. Michaud et E. Marc (1), elle est formé de l'ensemble des oeuvres et des institutions produites par les modes de vie, les comportements et les formes de créativité existant dans la société française, ne faudrait-il pas un "doctorat total" en sciences humaines pour la saisir ? Enfin, question selon nous essentielle: cet objet d'étude, dont les contours et les règles d'analyse ne sont pas encore clairs, n'est pas identique selon que l'on se place au point de vue d'un Français ou d'un étranger. De plus, dans la démarche pédagogique universitaire, chaque étranger le considère de façon différente selon les paramètres de sa civilisation à lui.

Ainsi, par delà des discussions d'ordre constitutionnel, apparaissaient déjà des questions législatives. Si l'on veut dépasser la simple acquisition fonctionnelle d'une langue véhiculaire - et c'est sans doute le devoir d'une université de le faire - l'une des raisons d'être de l'étude d'une langue et d'une civilisation est ce que l'on pourrait appeler un "dépaysement bien compris". Toute société aimerait acquérir un sens bénéfique du relativisme culturel tout en évitant, grâce au contrôle exercé par ses structures idéologiques et pédagogiques, qu'il aille jusqu'à l' "anti-patriotisme". Mais peut-on tenir un raisonnement général à propos de ce dépaysement et de ce contrôle en Europe, où les langues et les civilisations, toutes anciennes, toutes groupées dans un espace très restreint, et ayant certains traits essentiels en commun, sont depuis très longtemps des "outils à penser" les unes pour les autres, de sorte que la pluralité des optiques semble inextricable ?

Les débats qui ont eu lieu en Pologne ont mené à un accord assez général

sur le rejet des manuels "parachutés", c'est-à-dire rédigés dans le pays étudié à l'intention d'étudiants étrangers au profil inconnu. Cette pratique, qui repose sur un contenu sémantique spécial du mot "civilisation", derrière lequel se profile une opposition hiératique entre "civilisation" et "barbarie", a paru devoir être dépassée, car elle comportait pour le moins une ambiguïté conceptuelle: dans le monde moderne, il n'y a pas d' "empire du milieu", et il n'y a donc pas par rapport à lui d'étranger-type. Il est d'ailleurs intéressant de noter que quatre ans plus tard un congrès tenu sur ces mêmes problèmes pédagogiques à Buenos Aires a formulé, de façon tout à fait indépendante mais pour les mêmes raisons, des propositions semblables, n'acceptant notamment les manuels en question que comme des documents authentiques au second degré. (2)

Comment donc rendre au mot "civilisation" un contenu sémantique acceptable dans une optique pédagogique universitaire ? L'approche traditionnelle, qui se contentait de la description des "institutions" du pays étudié, a semblé insuffisante et de moins en moins valable du point de vue scientifique. Des orientations nouvelles ont été signalées, qui tentent d'intégrer davantage le "quotidien" et le "vécu" dans l'enseignement, à travers des documents prélevés certes artificiellement à leur contexte mais que l'on peut pour les besoins de la cause considérer comme authentiques. Ces orientations semblent bénéficier d'un dynamisme pédagogique, et de l'attrait que donne aux étudiants l'impression de participer activement aux pratiques signifiantes de la société française. Toutefois, leur nouveauté par rapport au système ancien ne doit pas faire oublier qu'elles sont ouvertes à une mise en cause au nom du besoin d'une discipline exacte. Pouvait-on tirer des nombreuses suggestions, et de l'intérêt certain porté à cette problématique, des conclusions utiles aux départements de français de l'Europe, et peut-être, par analogie, au-delà de l'Europe ?

Le "Comité des départements d'études françaises de l'Europe non-franco-phone", constitué au sein de l'AUPELF et qui avait été à l'origine du séminaire de Pologne, a entrepris de répondre à cet ensemble de questions, et en a confié une première analyse à notre groupe de travail. Nous croyons avoir suivi la démarche nécessaire à tout effort de connaissance et de réflexion. Nous avons procédé en effet de la manière suivante:

1. **Constitution d'une base de référence** qui fasse apparaître les éléments du problème. Nous avons pour cela organisé une enquête auprès de tous les

départements d'études françaises des établissements d'enseignement post-scolaire dans les régions non-francophones de l'Europe. Cette enquête, qui posait volontairement le problème en termes traditionnels tout en s'efforçant d'être ouverte à des suggestions nouvelles, avait pour but de révéler ce que chaque département considérait comme devant être enseigné sous la rubrique "civilisation" ; les ressources disponibles ; les méthodes pédagogiques employées ; et les réflexions théoriques qui auraient été publiées sur cette question dans les pays "récepteurs". L'analyse de cette base de référence constitue la première partie du présent ouvrage.

2. **Formulation de principes** et de règles qui se dessinent derrière les faits concrets. C'est le but de la deuxième partie, où nous proposons, en termes généraux, une théorie de la civilisation contrastive et de la pédagogie universitaire qui en résulte.

3. **Etude d'un cas concret** selon les lignes principales de nos préoccupations théoriques, étude susceptible d'ouvrir de nouvelles voies à la réflexion critique. C'est le propos de notre troisième partie, pour laquelle nous avons demandé à ceux de nos collègues qui avaient offert de collaborer à la suite de la première enquête, de constituer un cours universitaire à l'intention des étudiants de leur pays sur un sujet que nous proposons.

L'ensemble théorique, qui forme notre partie centrale et qui a été nourri par les deux autres, est donc livré à présent aux collègues qui nous ont aidés à le formuler. Il montre d'abord ce que nous entendons par "civilisation" dans ses différentes manifestations et applications, et ce qui se passe lorsqu'une civilisation est objet d'étude par une autre. Il démontre ensuite l'existence de deux approches principales au niveau pédagogique. La première, largement adoptée depuis 1960, consistait à aborder la civilisation par une approche interdisciplinaire, toute université disposant d'autres départements de sciences humaines autour de celui d'études françaises. Cette approche avait l'avantage de parer aux critiques faites par certains collègues à l'encontre d'un enseignement "touche à tout". Cependant, elle comportait ses propres problèmes, tant méthodologiques qu'épistémologiques. La deuxième approche, que les participants au séminaire de Pologne avaient préconisée, consistait à élaborer un appareil critique et à délimiter un corpus nouveaux, aptes à étayer la pédagogie active déjà existante de l' "information culturelle" ; capables de s'intégrer à d'autres

aspects, plus traditionnels et mieux cernés, du travail d'un département de langue étrangère ; et, surtout, permettant de remettre en cause à tout instant l'innocence du choix de l'information de base.

Pour qui a participé à des travaux inter-institutionnels et internationaux, les nombreux obstacles qui risquent d'entraver un travail collectif comme le nôtre apparaîtront clairement. Si ce travail a pu être mené à bout, c'est grâce à l'appui constant des services exécutifs de l'AUPELF, qui ont organisé plusieurs rencontres, à Klagenfurt, dans le contexte de la Rencontre mondiale de Lomé, puis à Sofia et à Paris, et ont expédié force questionnaires et demandes de compléments d'informations dans tous les pays. Enfin, si notre propos constant a été d'adopter une optique non-française de façon à nous distinguer du point de vue forcément plus "centraliste" de nos collègues français, il était naturel qu'en fin de compte nos résultats soient diffusés du pays qui nous rassemble: nous sommes heureux qu'une maison d'édition parisienne, connue pour le soutien constant qu'elle apporte aux universités, ait envisagé de publier notre travail.

P R E M I E R E P A R T I E

E L E M E N T S D E R E F E R E N C E

Ces éléments de référence ont été recueillis, classés et analysés selon un processus qui s'est décomposé en plusieurs phases. Les réponses de 120 collègues, représentant 105 institutions, ont été soumises à une première analyse qui a été présentée, sous la forme d'un **document de travail**, à la troisième rencontre mondiale des Départements d'études françaises, à Lomé, en 1982.

Les participants de cette rencontre ont discuté la formulation de certaines parties du questionnaire, contesté plusieurs points de l'analyse et suggéré quelques compléments d'enquête. De nouvelles questions, destinées à éclaircir cette discussion, ont alors été adressées à une partie des collègues qui avaient déjà répondu au premier questionnaire, ainsi qu'aux correspondants du Comité d'Europe non-francophone et ceux-ci y ont répondu, cette fois, de façon plus détaillée. La présentation finale de cette analyse a donc procédé d'une série de remaniements et elle devait se relier, par ailleurs, aux réflexions développées dans l'ensemble de cet ouvrage.

De tels remaniements étaient, somme toute, prévisibles, dans la mesure où ce genre de questionnaire tend à orienter, de par son découpage et sa formulation, les réponses qu'il suscite : en l'occurrence, dès qu'on formule même la question, la réponse est préconditionnée. Il importe donc d'en préciser, d'emblée, les présupposés. Ceux-ci impliquent, tout d'abord, que l'enseignement de la civilisation française se différencie, dans les divers pays de l'Europe non-francophone, selon ses normes de réception et que celles-ci en circonscrivent même, en première instance, la définition. Ces normes, que nous étudions plus en détail au cours de la seconde partie, relèvent, notamment, de contraintes géographiques (proximité ou éloignement de la France) et de préalables linguistiques et culturels.

Elles correspondent, en troisième lieu, à des structures économiques et socio-politiques données : les types d'économie, les régimes politiques et les idéologies de ces pays et de ces groupes de pays contribuent à circonscrire, plus ou moins directement, les modèles institutionnels, les modalités académiques et pédagogiques et les finalités intellectuelles et professionnelles de l'enseignement. Les contraintes académiques, enfin, sont les plus évidentes : cet enseignement peut privilégier, de par la structure et l'orientation de ses programmes, une approche "historique" (Philologie, Histoire des Idées, Histoire de la Littérature) ou "moderniste" (Linguistique, Sémiotique, Sociologie, Théorie de la Littérature) et se répartir dans le cadre des disciplines traditionnelles (Langue, Histoire, Littérature) ou tendre à l'interdisciplinarité (comme c'est

le cas, par exemple, dans les programmes de "civilisation française contemporaine") ; l'enseignement technique et professionnel, par ailleurs, répond aux objectifs, pragmatiques, des diverses formations envisagées. C'est pourquoi les questions ont été formulées de façon à ce que chacune de ces prédéterminations et de ces tendances puisse trouver à s'exprimer : elles offrent, le plus souvent, une alternative (par exemple : "La civilisation française est-elle enseignée, dans votre université, en rapport avec la langue ? avec la littérature ? en tant que matière séparée ?") et déploient l'énumération, entre autres, des "thèmes" et des "finalités" de cet enseignement en fonction de la problématique évoquée ci-dessus.

L'élaboration d'une telle grille, cependant, lors même qu'elle se conformait à des présupposés pragmatiques (déterminés, en quelque sorte, "sur le terrain") et analytiques (de par son articulation interne), a pu susciter, à l'analyse, de nouvelles objections. L'enseignement de la civilisation française, en effet, ne peut être coupé de son contexte global (l'évolution des sociétés industrielles, des cultures "francophones", etc.) et local (où sa réception s'insère, en fait, dans des réseaux d'interférences, relativement, spécifiques). Il faudrait donc rendre compte, selon Geza Nagy (1), de ce "rapport dynamique et dialectique du tout et des parties" qui peut impliquer, à la limite, un renversement de perspective, notamment du point de vue du pays "récepteur": Denis Kohler (2), par exemple, estime qu'en Grèce, un travail sérieux en "civilisation française" passe par une solide connaissance de la civilisation grecque (contemporaine) à partir de laquelle les problèmes français peuvent être évoqués avec profit. Il faut partir de la Grèce pour arriver à la France." Le découpage, question par question, de l'ensemble des réponses recueillies, de même que leur présentation sous forme de tableaux statistiques globaux, risquent ainsi de voiler la continuité, verticale et synthétique, de chaque ensemble de réponses. Il va de soi, par exemple, que le type d'institution, le programme des études, la composition du corps enseignant et le niveau des connaissances acquises par les étudiants, notamment à l'école secondaire, se conditionnent réciproquement et contribuent à circonscrire, par là, même la matière enseignée. Ce découpage présuppose, plus précisément, que l'enseignement de la civilisation française se répartit selon trois formules, apparemment, exclusives. Or, celles-ci peuvent se recouper, en réalité dans un même type de cours (un cours de langue, par exemple, qui s'appuie sur l'étude d'un texte littéraire contemporain et qui en dégage, par ailleurs, des notions

de civilisation), dans la suite du programme (les cours de langue et de littérature étant coordonnés, dans la même année ou d'une année à l'autre, avec cet enseignement de civilisation), dans le cadre d'un programme interdisciplinaire et enfin dans des cours relevant d'une approche "globale" et "synthétique" (sociologie, sémiotique, etc.). Cette enquête, enfin, dans la mesure où elle se fonde sur le principe d'une "réception" momentanée, tend à circonscrire ses données dans l'espace (de leur "lieu" de formulation) plutôt que dans le temps (de leur virtuelle évolution). Elle risque ainsi d'en négliger, d'une part, la dimension historique et, de l'autre, leurs possibilités de développement, à l'avenir, dans des directions que les réflexions, l'expérience et les travaux de certains correspondants permettent, cependant, de suggérer.

Pour répondre à ces objections, certaines réponses, qui se réfèrent, plus précisément, à la problématique évoquée ci-dessus, ont été largement citées. Un grand nombre de tableaux statistiques ont été spécifiés, par ailleurs, selon la répartition géographique, culturelle et académique des données. La présentation de ces données a été complétée, en troisième lieu, par des recoupements verticaux : certaines questions et certaines réponses, jugées corollaires, ont été reliées. Cette corrélation a semblé d'autant plus suggestive, à l'analyse, qu'elle n'était pas imposée par le questionnaire et qu'elle permettait ainsi de relever, au-delà des appréciations individuelles, certaines tendances d'ensemble du corpus. Ce même principe, enfin, a permis de redéfinir, notamment, les trois types d'enseignement qui avaient d'abord été envisagés (en rapport avec la langue, en rapport avec la littérature ou en tant que matière séparée) selon les modalités suivantes :

- il se relie à l'enseignement de la langue, mais celui-ci peut s'appuyer, entre autres, sur des textes littéraires contemporains, tout en impliquant des rappels historiques (Histoire des institutions, Histoire des idées) ; cet enseignement de la langue peut également être prolongé, dans le programme, par un enseignement littéraire et par un enseignement de civilisation séparé ;

- il se relie à l'enseignement de la littérature, mais celui-ci se fonde, préalablement ou corollairement, sur l'enseignement de la langue ou se concentre sur la littérature contemporaine, en incluant, parfois, la paralittérature, ce qui l'amène à s'attacher, là encore, à des questions de langue ;

- il est séparé de l'enseignement de la langue et de la littérature, mais s'y relie en fait, dans le cadre du programme, en prenant la forme, par exemple, de cours d'introduction générale ou de séminaire de synthèse ;

- il s'inscrit dans un programme de type interdisciplinaire, dans lequel les matières sont juxtaposées, corrélées ou intégrées selon une approche "globale" ;

- il se spécifie dans un cadre relativement autonome en se fondant, cette fois, sur une approche "synthétique" (sociologique, sémiologique, etc.).

Ce remaniement montre, de la façon la plus explicite qui soit, comment le découpage des questions et des réponses a été affecté, en général, par l'analyse.

Cet enseignement, enfin, à en juger, notamment, par ses références bibliographiques, semble répondre à des préoccupations qui seraient, avant tout, d'ordre pragmatique et pédagogique. Il ne se relie guère, en d'autres termes, aux recherches poursuivies dans ce domaine et qui seraient de nature à renforcer son statut scientifique et académique. Il rend mal compte, d'autre part, des tendances qui se sont récemment manifestées, dans le même sens, à l'occasion, par exemple, de certains colloques internationaux. Les raisons de cet état de fait devront, évidemment, être dégagées. Des préoccupations d'ordre théorique et méthodologique se révèlent, cependant, à travers les remarques critiques, la présentation des travaux personnels, les propositions de sujets de recherche et enfin les contributions aux autres parties de cet ouvrage. Il a donc semblé que ces divers éléments pouvaient servir, à leur tour, à sustenter l'analyse.

C'est ainsi que le traitement de ce questionnaire s'est conformé, en définitive, au plan suivant :

- la grille originale a été conservée, mais un certain nombre de questions, que les réflexions des correspondants, d'une part, et les recoupements de l'analyse, de l'autre, ont rendues caduques, ont été supprimées ;

- chaque groupe de réponses est d'abord présenté sous la forme d'un tableau statistique général, puis différencié, dans la plupart des cas, selon les critères géographiques, culturels et académiques mentionnés ci-dessus ;

- certains groupes de réponses sont reliés en séries définies par ces mêmes critères ou par des rapports de motivation réciproque ;

- l'analyse de chaque groupe de réponses se restreint, tout d'abord, à l'évaluation de ces données ;

- elle débouche, enfin, sur des considérations qui se fondent, plus généralement, sur les remarques de certains correspondants et sur des hypothèses développées dans l'ensemble de cet ouvrage.

LES INSTITUTIONS

Les 105 institutions dont les correspondants ont répondu à ce questionnaire appartiennent à 21 pays qui se répartissent eux-mêmes, **du point de vue géographique**, comme suit :

TABLEAU n°1

- 6 pays "limitrophes" de la France : la Belgique, l'Espagne, la Grande Bretagne, l'Italie, la République Fédérale Allemande et la Suisse ;
- et les 15 autres pays suivants : l'Autriche, la Bulgarie, le Danemark, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Israël, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Suède et la Yougoslavie.

Répartition des institutions par aires géographiques.

Du point de vue linguistique, ces mêmes pays se répartissent en :

TABLEAU n° 2

- 4 pays de langue romane : l'Espagne, l'Italie, le Portugal et la Roumanie ;
- 8 pays de langue germanique :
 - * l'Autriche, les Pays-Bas et la République Fédérale Allemande ;
 - * la Grande-Bretagne et l'Irlande ;
 - * le Danemark, la Norvège et la Suède ;
- 3 pays de langue slave : La Bulgarie, la Pologne et la Yougoslavie ;
- 3 pays de langue plurielles : la Belgique, la Finlande et la Suisse ;
- et 3 pays d'autres familles de langue : la Grèce, la Hongrie et Israël.

Répartition des institutions par aires linguistiques.

Du point de vue académique, enfin, ces institutions se répartissent comme suit (3) (dans la mesure où il est possible d'en décider d'après la simple appellation, qui peut renvoyer à des réalités légèrement différentes d'un pays à l'autre) :

TABLEAU n°3

	Nombre
1) Départements et séminaires de philosophie romane	48
2) Facultés de langue et de littérature françaises et Instituts et Départements de langue et littérature françaises	38
3) Départements de langues modernes, Facultés de langues étrangères et Ecoles de linguistique et de linguistique appliquée :	19
4) Départements de didactique, Facultés de communication et de traduction, Ecoles d'études internationales, Hautes écoles de commerce et Facultés de sciences économiques et de sciences politiques :	17
Répartition des institutions selon leur appellation académique.	

Cette répartition varie en fonction des aires géographiques et, notamment, des trois suivantes :

TABLEAU n°4

	Lang. et philolo. romanes	Lang. et littérature françaises	Lang. moder. et étrang. etc.	Didact. communication, traduc. etc
Pays "limitr."	21	14	11	4
Pays du Nord ...	11	15	3	9
Pays de l'Est ...	11	1	1	1
Répartition des institutions selon leurs appellations académiques et leurs principales aires régionales.				

Ce tableau montre que cet enseignement se relie, en particulier, à celui des langues et de la philologie romanes, tout d'abord dans les pays "limitrophes" et, essentiellement, en République Fédérale Allemande (19 institutions sur 20) ; puis dans les pays du Nord, où il s'inscrit, cependant, dans un ensemble varié ; et, enfin, dans les pays de l'Est, où il est largement majoritaire.

Il se relie, en particulier, à celui de la langue et de littérature française, d'abord dans les pays "limitrophes", notamment en Espagne (3 institutions sur 3) ; et en Grande-Bretagne (5 institutions sur 15) ; puis dans les pays du Sud (le Portugal, Israël, etc.) ; et, surtout, dans les pays du Nord, où celui-ci est majoritaire (6 institutions sur 6 en Irlande, 3 sur 7 aux Pays-Bas, etc.).

Il se relie à celui des langues modernes ou étrangères dans les pays "limitrophes" et, notamment, en Grande-Bretagne (6 institutions sur 14) et dans quelques pays du Sud.

Il se relie, enfin, à un enseignement de type professionnel dans des institutions qui s'éparpillent à travers des pays variés (la Belgique, la Grande-Bretagne, l'Italie, le Portugal, la Roumanie, etc.) et se regroupent, plus ou moins, dans les pays du Nord (la Finlande, la Norvège et, surtout, le Danemark).

Cette répartition des appellations varie également comme suit, en fonction des **aires linguistiques** :

TABLEAU n°5

	Lang. et philologie romanes	Lang. et littérature françaises	Lang. moder. et étrang. etc	Didact. communication, traduc. etc
Pays de lang. romanes	2	11	4	3
Pays de lang. Germaniques	19	3	5	3
Pays de lang. angl-saxonnes	3	15	6	2
Pays de lang. scandinaves	9	1	1	5
Pays de lang. slaves	9	1	-	-
Pays plurilingues	6	2	2	4
Pays d'aut. famille de lang.	-	5	1	-

Répartition des institutions selon leurs appellations académiques et leurs aires linguistiques.

Ce tableau montre que les institutions des pays de langue et de culture romanes délimitent et spécifient l'enseignement de la langue et de la littérature françaises et donc, apparemment, celui de la civilisation française, dans l'aire qui leur est commune. Les institutions des pays de langue et de culture anglo-saxonnes privilégient également l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, mais l'inscrivent, en général, dans le cadre de départements ou de sections d'"Etudes françaises" qui semblent impliquer une approche plus "synthétique" (à la fois linguistique, littéraire et institutionnelle) et marqueraient ainsi la distance qui sépare, dans une certaine mesure, les deux langues et les deux cultures. Les institutions des pays de langue et de culture germaniques, scandinaves et slaves se caractérisent, en général, par l'enseignement des langues et de la philologie romanes et tendraient ainsi à circonscrire leur enseignement de la civilisation française, d'une part, par rapport à leur propre entité linguistique et culturelle et, de l'autre, dans une perspective qui la réinscrirait, historiquement ou géographiquement, dans son contexte. Les institutions des autres pays portent, presque indifféremment, ces diverses appellations. Il se précise enfin que les institutions des pays de langue et de culture scandinaves relient tout particulièrement l'enseignement de la civilisation française à celui d'une formation professionnelle, didactique ou technique.

LES ENSEIGNANTS

L'origine, la personnalité et la formation des enseignants chargés de dispenser cet enseignement de la civilisation française contribue à la circonscrire.

Les données recueillies permettent de relever, avec une certaine marge d'imprécision (19 cas, soit 16 %), le nombre et le pourcentage des enseignants originaires :

- du pays même	70	59 %
- de France	29	24 %

Il s'agit, dans le second cas, d'enseignants détachés de France, dans le cadre d'accords culturels, par le Ministère des relations extérieures, de fonctionnaires des Ambassades et des Consulats également chargés d'un enseignement, de coopérants, de lecteurs recrutés sur place et enfin de conjoints

d'enseignants locaux. Ils sont relativement nombreux (7) en République Fédérale Allemande et se retrouvent, notamment, dans les pays qui ont noué de solides rapports culturels avec la France : le Portugal (3), l'Italie (2), la Finlande (2), la Suède (2), l'Autriche, la Grande-Bretagne, la Hongrie, les Pays-Bas, la Roumanie, etc.

Ces mêmes données permettent de relever, d'autre part, le nombre et le pourcentage

- des enseignants :	81	69 %
- et des enseignantes :	37	31 %

Celles-ci sont relativement nombreuses en Grande-Bretagne, en République Fédérale Allemande, en Roumanie et aux Pays-Bas.

Ces enseignants se répartissent, par ailleurs, comme suit, selon leur titre et leur fonction (étant bien entendu que la définition de ces titres varie légèrement d'une institution à l'autre) :

TABLEAU n° 6

	Nombre	%
Professeurs titulaires :	25	21,4
Responsables de sections :	26	22
Professeurs associés	5	4,1
Maître de conférence (et titres correspondants) :	18	14,8
Maîtres-assistants :	18	14,8
Assistant(e)s	6	4,9
Lecteurs :	27	22,3
Chargés de cours :	11	9

Répartition des enseignements selon leurs titres (4).

Un grand nombre de responsables de sections, généralement professeurs titulaires ont tenu à répondre eux-mêmes à ce questionnaire, lors même qu'ils n'assurent pas toujours un enseignement de civilisation française : preuve de l'intérêt et des problèmes que soulèvent celui-ci.

Le pourcentage des lecteurs, généralement français, est également significatif : ceux-ci particulièrement conscients des particularités inhérentes à leur statut ; beaucoup d'entre eux ont tenu à grouper leurs réponses ; Anne-Marie Bärnreuther (Université de Würzburg) remarque ainsi : "La plupart du

temps, les lecteurs et les lectrices enseignant la civilisation française n'ont pas eu de formation spécialisée, ce qui rend notre tâche très délicate."

Le nombre des **responsables de sections et de professeurs titulaires** est particulièrement important dans les pays suivants : la Belgique, l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Irlande, Israël, l'Italie, la Pologne et la République Fédérale Allemande. Faut-il en conclure que cet enseignement est suivi, dans ces institutions, avec une particulière attention ? Les **lecteurs**, comme il l'a déjà été signalé, se sont manifesté, notamment, dans les pays suivants : la Finlande, l'Italie, la Norvège, le Portugal, la République Fédérale Allemande et la Suède. C'est là, par conséquent, qu'ils concrétiseraient, en particulier, leur apport, en reliant, éventuellement, leur enseignement avec les activités des Centres culturels français. Le cas de la République Fédérale Allemande serait très significatif, à cet égard, du rôle que peuvent jouer, dans l'élaboration de cet enseignement, la proximité géographique et les échanges d'enseignants et d'étudiants et la diffusion, notamment par les médias audio-visuels, des informations universitaires et générales. Celui des pays scandinaves et du Portugal, par ailleurs, montre comment les médias peuvent susciter, dans une certaine mesure, cette proximité.

Le nombre et le pourcentage des enseignants et des enseignantes se répartit à nouveau, comme suit, selon leur titre et leur fonction :

TABLEAU n° 7

	enseignants		enseignantes	
	nombre	%	nombre	%
Professeurs	26	21,4	2	1,6
Responsables de sections	24	20	2	1,6
Professeurs associés	2	1,6	3	2,4
Maîtres de conférences	11	9	6	4,9
Maîtres-assistants	12	9,9	9	7,4
Assistants	3	2,4	3	2,4
Lecteurs (lectrices)	20	16,5	5	4,1
Chargés de cours	7	5,7	7	5,7

Répartition des enseignants et des enseignantes.

Les enseignants n'ont le titre de Professeur et n'assument la responsabilité de sections que dans les universités des Açores, de Caceres et de Haïfa. Il ne semble donc pas qu'elles puissent véritablement influencer en général, sur l'élaboration des programmes.

Une dernière série de données, enfin, se rapporte à l'**ancienneté de ces enseignants**. Le tableau suivant permet de relever le nombre de ceux qui ont commencé à enseigner en :

TABLEAU n° 8

1939-1940 : 1	1962-1963 : 3	1972-1973 : 7
1948-1949 : 1	1963-1964 : 1	1973-1974 : 5
1952-1953 : 1	1964-1965 : 5	1974-1975 : 6
1953-1954 : 4	1965-1966 : 4	1975-1976 : 1
1954-1955 : 1	1966-1967 : 2	1976-1977 : 8
1956-1957 : 1	1967-1968 : 5	1977-1978 : 6
1957-1958 : 2	1968-1969 : 3	1978-1979 : 9
1958-1959 : 2	1969-1970 : 7	1979-1980 : 4
1960-1961 : 5	1970-1971 : 2	1980-1981 : 1
1961-1962 : 2	1971-1972 : 9	(non répondu : 1)

L'ancienneté des enseignants.

Spécifié par pays (5) et ramené à des dates moyennes, ce tableau donne la progression suivante : Pologne, 1960-1961 ; Yougoslavie, 1961-1962 ; Italie, 1963-1964 ; Grande-Bretagne, 1964-1965 ; Suède, 1965-1966 ; Belgique, 1966-1967 ; Israël, 1967-1968 ; Roumanie, 1967-1968 ; République Fédérale Allemande, 1970-1971 ; Espagne, 1971-1972 ; Norvège, 1971-1972 ; Danemark, 1973-1974 ; Pays-Bas, 1974-1975 ; et Portugal, 1976-1977.

Ces données corroborent, en général, celles qui avaient été dégagées à partir des titres et des fonctions de ces enseignants et elles circonscrivent ainsi l'ancienneté et l'encadrement de leur enseignement.

LES PROGRAMMES

Les programmes dans lesquels s'insère l'enseignement de la civilisation

française se répartissent (à une exception près) comme suit :

TABLEAU n° 9

Licence		
1	2	3

Institutions : Aberystwyth, Alborg, Amsterdam, Beer-Shevé, Bruxelles, Budapest, Cagliari, Carysfort College Dublin, Copenhague, Corvilhas, Craiova, Duisburg, Erlangen, Exeter, Groningen, Jyväskylä, Kristiansand, Lausanne, Leicester, Leuven, Newcastle, Nottingham, Oslo, Pitesti, Porto, Rome, Saint-Andrews, Saint-Patrick's College Drumcondra, Stavanger, Stockholm, Silésie, Timisoara, Trinity College Dublin, Trondheim, Tübingen, University College Cork, Uppsala, Vienne, Wroclaw et Zagreb.

candidature		licence	
1	2	3	4

Institutions : Anvers, Gand.

licence			maîtrise
1	2	3	4

Institutions : Açores, Bamberg, Bath, Bonn, Bradford, Braga, Bucarest, Cluj-napoca, Florence, Liverpool, Lublin, Mainz, Saarlander, Surrey et Sussex.

licence			maîtrise	
1	2	3	4	5

Institutions : Aston, Athènes, Bari, Bochum, Bologne, Braunschweig, Cracovie, Eindhoven, Extremadura, Haïfa, Jérusalem, Lodz, Lund, Murcia, Paderborn, Poznan, Regensburg, Tel-Aviv, Turin, University College Dublin, Utrecht, Valladolid et Varsorie.

Certaines institutions, telles l'université d'Anvers, présentent des formules sensiblement différentes, qui se retrouvent probablement dans d'autres filières pédagogiques, non spécifiées.

Ces grilles peuvent être ramenées, selon leur progression par années, à un tableau général et celui-ci indique la répartition moyenne des heures de cours de langue, de littérature et de civilisation :

TABLEAU n° 10

	1e année	2e année	3e année	4e année	5e année
langue	133	111	106	48½	15
littérature	66	107½	84½	54½	23
civilisation	68½	66	48	33	14½

Répartition générale des cours de langue, de littérature et de civilisation.

L'enseignement de la civilisation occupe donc une part relativement importante de ces programmes ; de fait, dans ce tableau,

- les cours de langue occupent 413h½, soit 41,35% de l'ensemble du programme ;
- les cours de littérature occupent 107h½ soit 33,55 % de l'ensemble du programme
- et les cours de civilisation occupent 230h, soit 23% de l'ensemble du programme.

Cette répartition, cependant, varie selon les pays et les institutions.

Il convient de distinguer, tout d'abord, **les institutions qui dispensent cet enseignement de la civilisation aux deux niveaux de la licence et de la maîtrise**. Selon la part qu'elles prennent, dans chaque pays, par rapport aux autres institutions, elles se situent, notamment, en Espagne (3 institutions sur 3), en Pologne (5 sur 6), en Israël (3 sur 4), en République Fédérale Allemande (8 sur 16), en Italie (3 sur 6), et en Belgique (2 sur 4) ; puis en Roumanie (2 sur 5) en Grèce (1 sur 3), aux Pays-Bas (2 sur 6), au Portugal (2 sur 6) et en Grande-Bretagne (6 sur 15) ; et enfin en Suède (1 sur 4) et en Irlande (1 sur 6). Il s'agit donc, en premier lieu, de pays limitrophes de la France, puis, dans une mesure à peu près égale, des pays de l'Est et du Sud. En Grande-Bretagne, inversement, bien que le nombre de ces institutions s'élève à 6, cet enseignement n'est pas poussé, en général, à ce niveau et la remarque vaut, plus encore, pour les autres pays du Nord de l'Europe : la Suède et l'Irlande.

Cette évaluation est recoupée, par ailleurs, au **plan linguistique** : ces institutions se situent, tout d'abord, dans les pays de langue et de culture romanes et allemandes, puis dans les pays de langue et de culture slaves, anglo-saxonnes et, bien plus rarement, scandinaves.

Elle doit être nuancée, cependant, par celle de **l'enseignement prodigué**

au niveau de la licence. Le nombre d'heures de cours, dans l'ensemble des programmes (licence et maîtrise), varie, de pays en pays, comme suit : Hongrie (15), Grèce (12), Suède (12), Portugal (11), Grande-Bretagne (10,6), Espagne (10,5), Irlande (10), République Fédérale Allemande (9,9), Suisse (9), Italie (8,8), Pologne (8,5), Belgique (8,4), Pays-Bas (7,6), Roumanie (7,6), Israël (6,7), Norvège (6,6), Danemark (5,5) et Yougoslavie (5,5). Les précédentes remarques sont, en grande partie, confirmées, mais il convient de souligner la remontée de l'Irlande et de la Grande-Bretagne : le nombre d'heures de cours, au niveau de la licence, y est relativement élevé. La moyenne d'autres pays est renforcée par le fait que certaines de leurs institutions recourent à des lecteurs français : il s'agit, notamment, de l'Autriche, de la Hongrie, de l'Italie, du Portugal, de la République Fédérale Allemande, de la Roumanie et de la Suède et des Universités de Vienne (12 heures), de Budapest (15), de Cagliari (13), de Florence (14), de Porto (18), de Bamberg (15), de Paderborn (12), de Cluj-Napoca (14) et de Stockholm (16). Il convient de relever, par ailleurs, quelques cas particuliers : l'université de Sofia (45 heures!) accueille des étudiants qui proviennent, comme nous le verrons, de lycées où l'enseignement du français est, traditionnellement, privilégié ; et l'Université de Gand (23) regroupe les enseignements des Départements de Littérature française et de Méthodologie de l'enseignement du français.

Cette dernière remarque implique que cette répartition soit remaniée, à nouveau en fonction de la **définition académique** de ces diverses institutions. Il en découle les données suivantes : la moyenne des heures de cours est de 9,6 dans les sections de didactique et d'enseignement professionnel, de 9,4 dans les sections de langue et de littérature françaises, de 9 dans les sections de langues étrangères ou modernes et de 8,9 dans les sections de langues et de philologie romanes. Il apparaît donc, ici, que cet enseignement est favorisé, en particulier, dans les sections qui tendent à s'écarter, d'une part, du cadre académique et scientifique traditionnel et à s'ouvrir, de l'autre, à la vie professionnelle, et donc à la vie contemporaine. Il est également important dans les sections qui se consacrent, en particulier, à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Il décroît, au contraire, dans une certaine mesure, dans les sections de langues étrangères ou modernes, où il est limité, probablement, par la nécessité d'enseigner d'autres langues, et dans les sections de langues et de philologie romanes, où il se plie à la même nécessité ou s'intègre aux disciplines historiques classiques.

PLACE OCCUPEE PAR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Cet enseignement varie donc, en outre, selon la place que ces diverses institutions accordent, dans leurs programmes, au français. Le tableau suivant indique que ces programmes comportent l'enseignement du français.

TABLEAU n°11

Place du français dans les programmes

- comme matière unique, dans 44 institutions ;
- comme matière principale, dans 43 institutions ;
- comme matière secondaire ou complémentaire, dans 36 institutions ;

- **Matière unique** : Aberystwyth, Alborg, Amsterdam, Athènes, Beer-Sheva, Bergen (Etudes romanes), Bruxelles, Cagliari, Carysfort College Dublin, Copenhague (Centre National d'Etudes Pédagogiques), Copenhague (Etudes romanes), Erlangen, Florance, Gand, Groningen, Göteborg, Haïfa, Jérusalem, Jyväskylä, Lausanne, Leicester, Leiden, Liverpool, Lodz, Londres, Lund, Murcia, Nottingham, Paderborn, Saint-Andrews, Silésie, Stavanger, Stockholm, Tel-Aviv, Trinity College Dublin, Trondheim, University College Cork, University College Dublin et Utrecht.

Ces institutions se concentrent, notamment, en Israël (4 institutions sur 4), en Irlande (4 sur 5), au Danemark (3 sur 4), en Suède (3 sur 4) et aux Pays-Bas (4 sur 6). Il s'agit là de pays qui semblent plus ou moins éloignés de la France, du point de vue géographique et, surtout, du point de vue linguistique et culturel, et l'enseignement du français y serait donc isolé, dans une certaine mesure, du reste des études.

- **Matière principale** : Aachen, Açores, Anvers, Aston, Bamberg, Bari, Bath, Bochum, Bologne, Bonn, Bradford, Braga, Braunschweig, Bucarest, Cluj-Napoca, Cologne, Copenhague, Cracovie, Craiova, Duisburg, Edingurgh, Exeter, Extremadura, Florence, Kassel, Kristiansand, Leicester, Leuven, Lisbonne, Londres, Lublin, Lubljana, Mainz, Newcastle, Oslo, Pays de Galles, Pitesti, Poznan, Porto (Langue et littératures romanes), Regensburg, Rome, Saarlander, Saint-Patrick's College Maynooth, Sofia, Surrey, Sussex, Timisoara, Turin, Turku, Uppsala, Vallodolid, Varsovie, Vienne, Wroclaw, Würzburg et Zagreb.

Ces institutions se concentrent, notamment, en Italie (5 institutions

sur 6), en Pologne (5 sur 7), au Portugal (4 sur 6), en Roumanie (5 programmes sur 10), en République Fédérale Allemande (14 programmes sur 21) et en Grande-Bretagne (11 programmes sur 21). Ces pays constituent de larges entités linguistiques et culturelles et l'enseignement du français s'y voit doté d'une certaine indépendance, mais s'insère dans la grille générale des programmes.

- **Matière secondaire ou complémentaire** : Aberystwyth, Bergen (Hautes Etudes de commerce), Bologne, Bonn, Braga, Bucarest, Cluj-Napoca, Copenhague (Ecole d'économie, de gestion, de traduction et d'interprétariat), Covilha, Cracovie, Craiova, Eindhoven (Université de technologie), Exeter, Helsinki (Institut polytechnique), Kassel, Leicester, Lisbonne (année propédeutique), Londres, Lubljana, Oslo, Porto (Langues et littératures modernes), Rome, Saarlander, Tilburg (Centre de langues), Timisoara, Vienne, Wroclaw et Zagreb. Il s'agit là, dans la plupart des cas, d'options qui complètent, dans les mêmes institutions, l'ensemble ou l'une ou l'autre des autres options. Elles s'insèrent, par ailleurs, dans les quelques cas qui ont été précisés, dans des programmes à caractère professionnel.

Lorsque le français est enseigné comme matière principale, secondaire ou complémentaire, les **autres matières enseignées** influent sans doute, elles aussi, sur la conception de l'enseignement de la civilisation française. Ces matières sont les suivantes :

TABLEAU n° 12

- la philologie et les langues romanes (l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain	dans 35 institutions
- les langues étrangères, autres que les langues romanes (l'anglais, l'allemand, le russe, le hongrois et le suédois)	dans 25 institutions
- la langue du pays "récepteur"	dans 10 institutions
- la linguistique	dans 6 institutions
- les lettres, les sciences humaines (philosophie, psychologie, archéologie, histoire, géographie etc) et les arts	dans 20 institutions
- la pédagogie	dans 4 institutions
- et l'économie, la gestion, le droit, les sciences politiques, les sciences et les techniques (7)	dans 9 institutions

Autres matières enseignées (7).

- **Philologie et langues romanes** : Aachen, Anvers, Athènes, Bamberg, Bari, Birckbeck College de Londres, Bochum, Bonn, Braga, Braunschweig, Bucarest, Cluj-Napoca, Cologne, Cracovie, Craiova, Duisburg, Exeter, Extremadura, Florence, Groningen, Leicester, Leuven, Lublin, Mainz, Poznan, Sussex, Timisoara, Tübingen, Turin, Turku, Valladolid, Varsovie, Wroclaw et Würzburg. Il n'est pas indifférent de noter, du point de vue de l'enseignement de la civilisation française, que les langues "classiques" (le grec ou le latin, ou le grec et le latin) sont spécifiquement mentionnées, dans ce contexte, dans les programmes des institutions suivantes : Athènes, Braga, Bucarest, Cluj-Napoca, Craiova, Leicester, Londres, Timisoara, Valladolid et Varsovie.

- **Langues étrangères (autres que les langues romanes)** : Bath, Bergen, Bologne, Bradford, Braga, Bucarest, Cluj-Napoca, Covilha, Edinburgh, Exeter, Florence, Helsinki, Kassel, Leicester, Lubljana, Pays de Galles, Pitesti, Regensburg, Roma, Saarlander, Saint-Patrick's College Maynooth, Surrey, Timisoara, Turin, Turku et Uppsala. Parmi ces langues, l'université technique de Braunschweig et l'université d'Exeter enseignent, respectivement, l'occitan et l'arabe.

Ces deux séries de données confirment ou complètent les orientations suggérées par les diverses dénominations de sections de français.

- **Langue du pays "récepteur"** : Aberystwyth, Açores, Athènes, Bucarest, Craiova, Exeter, Kristiansand, Lisbonne (Année pédagogique), Londres, Porto, Regensburg, Sussex et Timisoara. C'est l'une des options offertes par les programmes, pluridisciplinaires, de certaines institutions britanniques (Aberystwyth, Exeter et Londres). L'université d'Athènes ajoute l'enseignement du grec moderne à celui du grec classique et semble ainsi souligner l'héritage, dans les deux langues, des "humanités". L'université de Kristiansand relie l'enseignement du français à celui du norvégien, comme il va de soi, dans son Département de traduction. Cette orientation qui converge, peut-être, avec une approche "contrastive", prévaut donc dans les institutions portugaises et roumaines, qui spécifieraient ainsi, à la fois, le lien et la distance du français et de leurs langues respectives. Cette remarque pourrait avoir, au plan, plus général, de l'enseignement de la civilisation française, de sérieuses implications.

- **Linguistique** : Aston, Athènes, Exeter, Porto et Varsovie. La linguistique ne se détache donc pas, comme il l'avait été supposé, des sciences humaines, évoquées plus loins.

Il se relie à celui des **lettres, des sciences humaines et des arts** dans les institutions suivantes : Açores, Aston, Athènes, Bergen, Bologne, Bonn, Braga, Cluj-Napoca, Exeter, Florence, Groningen, Kassel, Leicester, Londres, Porto, Regensburg, Saint-Patrick's College Maynooth, Tübingen, Varsovie, et Zagreb. Cette orientation semble découler, entre autres, du fait que ces institutions sont situées dans des villes attachées à un riche passé historique et artistique (Athènes, Bologne, Bonn, Florence, Varsovie...) ou que leurs programmes s'inscrivent, en général, dans un cadre pluridisciplinaire, ce qui serait le cas, ici, des institutions britanniques. En ce qui concerne les programmes littéraires, il convient de relever que l'université de Wroclaw (suite à un accord inter-universitaire) enseigne entre autres, la littérature québécoise.

- **Pédagogie** : Athènes, Braga, Florence et Varsovie. La préoccupation pédagogique semble donc se fonder, dans trois, au moins, de ces cas, sur la vocation culturelle suggérée ci-dessus.

- **Economie, gestion, droit, sciences politiques, sciences et techniques** : Aston, Bergen (Ecole Nationale des Hautes Etudes de Commerce), Copenhague (Haute Ecole de Commerce), Covilha, Eindhoven (Université de technologie), Kristiansand (Département de traduction), Leicester, Lisbonne (Année propédeutique) et Sussex. Il se précise ici que cette orientation caractérise non seulement les institutions professionnelles déjà nommées, mais certaines institutions britanniques (Aston, Leicester et Sussex) et portugaises (Covilha et Lisbonne - Année propédeutique).

Une dernière remarque s'impose, par ailleurs, en ce qui concerne l'extension et le contenu des programmes pluridisciplinaires. Ceux-ci sont offerts, notamment, par les institutions suivantes : Aston (langues, linguistique, littérature, sciences politiques, sociologie, économie et histoire), Athènes (langues, linguistique, histoire, pédagogie), Bergen-Ecole Normale des Hautes Etudes de Commerce (langues, droit, géographie, économie, histoire économique, mathématique), Bonn (langues, littérature, histoire, géographie), Cluj-Napoca (langues, histoire, géographie), Exeter (langues, linguistique, littérature, philosophie, histoire, géographie, art dramatique), Florence (langues, histoire, géographie, philosophie, pédagogie), Groningen (langues, histoire, géographie), Kassel (toutes les autres matières, sauf la médecine et le droit), Leicester (langues, histoire, études américaines, philosophie, droit), Lublin (langues, philosophie, théorie de la littérature, sciences politiques, pédagogie), Newcastle

(toutes les autres matières en lettres et sciences humaines), Oslo, Saint-Patrick's College Maynooth (langues, histoire, philosophie, sociologie, géographie), Sussex-Ecole des études européennes (langues, littérature, sciences politiques), Varsovie (langues, grammaire descriptive, grammaire historique, littérature, civilisations) et Zagreb (langues, littérature comparée, philosophie, sociologie, histoire de l'art). Cette pluridisciplinarité se limite au cadre des Lettres à Athènes, Bonn, Cluj-Napoca, Florence, Groningen, Kassel, Varsovie et Zagreb) et englobe, dans les institutions d'enseignement professionnel et technique (Bergen et Surrey), les matières scientifiques et les sciences économiques et politiques. Elle se développe vraiment, comme il l'a déjà été suggéré, dans les institutions britanniques et, pour des raisons, cette fois, contingentes, à Saint-Patrick's College Maynooth et dans les universités de Kassel et d'Oslo.

LA PLACE ACCORDEE A LA CIVILISATION

C'est dans ce cadre que les enseignants ont été priés d'évaluer la place que leur section accorde à cet enseignement. La question, volontairement imprécise, a suscité les réponses les plus variées. Certaines d'entre elles, en effet, se présentent comme de véritables exposés théoriques et méthodologiques et elles ont donc été intégrées à la seconde partie de cet ouvrage. D'autres s'attachent, non moins longuement, mais plus spécifiquement, à la conception et au programme de cet enseignement. D'autres, au contraire, se contentent d'évaluer, succinctement, sa portée et ses limites. Beaucoup d'enseignants, enfin, se sont abstenus de répondre à cette question et ont ainsi témoigné, semble-t-il, de leurs hésitations et, peut-être, de leurs réticences (8).

M. Gérard Grelle (9) estime que cet enseignement se voit accorder une place "assez importante".

M. Wilfried Decoo (10) remarque qu'il n'en a "aucune" et évoque, pour s'en expliquer, "la situation particulière de la Flandre" : "nos départements de français se fondent encore sur une *tradition philologique francophone* (linguistique et littérature spécialisées) ; nous n'avons pas de véritable cours de civilisation (sauf, parfois en candidature, un cours spécialisé sur la "culture romane" "de la Renaissance"). Mme Evelyn Namenwirth (11) indique, au contraire, que l'"enseignement spécifique de la civilisation française" occupe environ trente heures de cours, en deux ans, et inclut "la géographie, l'histoire et la compréhension de textes rendus opaques par l'ignorance d'un grand nombre

de données de civilisation : politiques, régionales, historiques, linguistiques, etc." ; il s'adresse, par ailleurs, aux étudiants de la Section de Communication et se fonde "plus ou moins" sur les "critères" précédents, tout en mettant "l'accent sur la compréhension des textes journalistiques". M. Eddy Stols (12) indique que le programme du cours d' "Histoire de la civilisation des pays romans", dans sa section, est "pluridisciplinaire", mais précise que, "pour des raisons évidentes - il n'existe pas d'histoire scientifique de la civilisation des pays romans - le contenu de ce cours se limite à l'histoire de France".

Mme Nedelca Zacharieva (13) explique que "l'enseignement de la civilisation française à l'Université de Sofia est à ses débuts", et qu'elle a été chargée de l'initier en rédigeant un manuel et en se documentant, notamment, en France.

M. Francisco-Javier Hernandez (14) conçoit cet enseignement, non comme un "cursus" autonome, mais comme une "approche" et une "initiation". Celle-ci "est organisée de manière à ce que dans le cadre de l'interdépendance langue-littérature-civilisation cette dernière discipline puisse acquérir une importance et une autonomie plus grandes et une orientation qui recherche la cohérence entre les faits de civilisation plutôt que leur enchaînement dans le temps". Elle "cède(e)" ainsi "le pas à l'approche contemporaine, non seulement parce que c'est celle que l'étudiant va découvrir en premier lieu, mais encore parce que la civilisation contemporaine nous offre une perspective appréciable pour comprendre en profondeur les phénomènes culturels et sociaux. Finalement, il faut savoir obtenir le difficile équilibre entre un concept trop traditionnel de la civilisation - culture, beaux-arts, littérature - et l'intérêt pour le "vécu quotidien" qui, aux yeux des sociologues et des anthropologues, révèle de manière plus significative des formes de vie et le génie national français."

M. Juhani Härmä (15) indique que "le "Cursus" des études qui mènent à une licence ou à une maîtrise de philologie romane (autrement dit de français) dans son université contient trois cours de civilisation. Le premier (facultatif) est un cours introductif (...) à la langue et à la culture françaises (...) La civilisation n'apparaît en fait qu'en marge d'un examen théorique et pratique de la langue (...) Le second (...) est également destiné aux étudiants qui sont encore au début de leurs études" ; il "porte sur différents aspects de la France d'hier et d'aujourd'hui ainsi que la francophonie. Le troisième (...) est destiné aux étudiants plus avancés" et "porte de façon plus spécifique sur les institutions françaises (...)."

M. Dennis Ager (16) indique que "(s)on département offre un enseignement de base où la littérature et la linguistique (...) cèdent la place à un enseignement portant sur la civilisation" ; "cette matière", souligne-t-il, "détermine la trame de tous les cours." Mmes Madeleine Le Cunff-Renouard et Penelope Sewell (17) notent qu' "il n'y a pas d'enseignement systématique de la civilisation dans (leur) section" ; "dans une optique linguistique et sociolinguistique", remarquent-elles, "la distinction langue/civilisation ne tient pas ou si peu". M. Malcolm Carroll (18) estime que "le questionnaire ne peut convenir qu'à un nombre restreint d'universités britanniques où, en général, littérature et civilisation font partie d'un enseignement homogène". M. Emyr Tydwal-Jones (19) indique que cet enseignement représente "un cours entier par an (sur huit)". Mme Primrose Cottage (20) évoque une orientation plus spécifique : "La philosophie de (mon) Université s'appuie sur la poursuite de la recherche pure et appliquée et un enseignement approprié aux besoins pratiques et culturels de la société contemporaine (...) Beaucoup des programmes sont interdisciplinaires, surtout dans la Faculté des sciences humaines. Par exemple, dans le Département de Linguistique et de Relations internationales des programmes comprennent, en plus des études linguistiques, trois options qui sont le Droit, les Relations internationales et l'Economie. L'interdisciplinarité se voit clairement dans ces options où, par exemple, les cours de Droit anglais sont suivis de cours de Droit français étudiés en français." M. George Graig (21) explique que "le système qu'opère l'Université du Sussex s'écarte beaucoup, de par sa structure même, des présuppositions qui orientent le questionnaire. A Sussex, l'étudiant de français poursuit ses études dans le cadre d'une université pluridisciplinaire, la section des études européennes (School of European Studies). Il consacre un peu moins de la moitié du temps à des *études de contexte* relevant de l'orientation générale de la section. Telles sont, par exemple, les *études historiques, sociologiques et esthétiques* groupées sous le titre générale de l' "Europe des masses". La réalité française y figure, bien entendu, largement. Il s'ensuit de tout ceci que l'étudiant est appelé constamment et dans plus d'une perspective à s'intéresser à des questions de civilisation française..."

M. Jean-Paul Pittion (22) se réfère à une situation inverse : "Dans bon nombre d'universités (irlandaises), l'enseignement de la civilisation française n'occupe qu'une faible partie des programmes. En dépit des bonnes volontés, l'enseignant a rarement le temps de voir du matériel pédagogique et les heures

consacrées à la civilisation ne lui offrent que le loisir d'exploiter le matériel existant". M. Michel Martiny (23) avoue, à son tour, que "ce questionnaire est pour (lui) un encouragement dans (ses) recherches, car l'enseignement de la littérature occupe presque toute la place dans le programme de (s)on département, avec pour conséquence l'ignorance quasi complète des réalités quotidiennes les plus élémentaires (...)" ; "je m'efforce", poursuit-il, "de faire admettre l'importance de l'étude de la civilisation française. Les étudiants eux-mêmes ne demandent pas mieux que de découvrir un autre domaines..."

M. Claude Gandelman (24) remarque que cet enseignement se ramène à une place "secondaire".

M. Giovanni Dotoli (25) estime qu'il revêt une importance "fondamentale". M. Corrado Rosso (26) explique que "la civilisation française est enseignée (...) d'après les principes qui régissent les disciplines de l'histoire des idées et de l'histoire des mentalités collectives (...). Nos programmes sont largement interdisciplinaires et comprennent les aspects les plus importants de ce qu'on appelle "civilisation". M. Paul Cangioni (27) indique que "la civilisation française" "n'est pas donnée sous la forme de cours ou de leçons, mais dans le cadre de l'acquisition du vocabulaire, de la conversation, sous forme de discussions, d'exposés sur certaines émissions (françaises) et sur des centres d'intérêt" (tels que la vie politique en France, la presse, etc.). Mme Marcella Giacomelli Deslex (28) remarque que "l'enseignement de la civilisation n'est pas prévu en tant que matière dans le "cursus" des étudiants".

M. A. Boshouwers (29) souligne que l' "enseignement de la civilisation française", dans son institution "technologique", "comprend à peu près un tiers de l'ensemble du programme (langues, matières techniques et civilisation française)" de la section française. Mme Laetitia Van Den Heuvel (30) estime que "la civilisation est omniprésente", dans son Centre de Langues, bien qu'il n'y constitue pas une "matière explicite". Le "modèle" des cours, précise-t-elle, "comprend un côté "technique" ("terminologie, lexique", etc.) et "une approche très pratique" : "il faut principalement être capable de prendre des contacts et de se débrouiller sur le plan social quand on est en pays étranger. Les éléments de "civilisation" que nous avons l'habitude de présenter dans les cours ont trait à l'une et l'autre de ces orientations (...). Par exemple : par rapport aux exposés sur les institutions commerciales internationales, nous choisissons des textes qui en illustrent les difficultés dues aux préjugés culturels existants". Mme Marie-Christine Escalle-Kok (31) remarque que

"l'importance de la culture, depuis longtemps acquise pour l'étude des langues anciennes, est reconnue aujourd'hui pour l'étude des langues modernes, non plus comme un auxiliaire mineur auquel on fait appel pour illustrer un fait littéraire ou linguistique, mais comme un élément fondamental qui donne une clé de lecture du fonctionnement et de l'utilisation de la langue par un groupe social déterminé. C'est un lieu central où des techniques différentes sont nécessaires pour analyser le matériel documentaire (linguistique et nonlinguistique) dont le point commun est le fait qu'il est l'expression des hommes parlant une même langue. Pour approcher le culturel, il nous faut donc des compétences acquises dans un ou plusieurs domaines des sciences humaines. Nous nous démarquons en tout cas de l'histoire événementielle qui considèrerait l'histoire de la civilisation comme une série de faits. Sans négliger l'acquisition d'un certain nombre de connaissances, notre approche se veut analytique, et différentielle ou contrastive (...). Aussi offrons-nous la possibilité de se former un regard sémiotique sur la société française, élément indispensable de l'apprentissage de la langue française, tout comme de la littérature et de l'histoire de la langue, mais aussi élément fort utile pour les Humanités, à ceux qui s'intéressent aux sciences de l'homme (lettres, histoire, sociologie...) et, tout particulièrement à cause du rôle de la France dans l'histoire de l'Europe et des continents africain, asiatique et nord-américain, aux étudiants en sciences politiques, en droit ou en sciences de l'éducation par exemple. Notre travail va ainsi dans le sens des nouvelles orientations choisies par la Faculté des Lettres, qui si rapprochent des "Liberal Arts" américains".

Jerzi Parvi (32) développe une analyse tout aussi fournie, mais se place dans une perspective nettement différente : "L'enseignement de la civilisation française est mené à l'Institut de Philologie Romane de l'Université de Varsovie dans le cadre d'un cours spécialisé : "Histoire de la Civilisation française". Le but de ce cours est d'initier les étudiants à une vaste problématique historique pouvant leur servir de fond dans leur travail sur la littérature et la langue françaises. Ainsi l'Histoire de la civilisation française apparaît comme un précieux auxiliaire par rapport à d'autres unités didactiques, telles que les cours d'histoire de la littérature française, de grammaire historique, d'histoire de la philosophie ou des séminaires spécialisés. Le programme de ce cours englobe un espace chronologique allant du haut moyen-âge aux temps contemporains. Il est divisé en deux par la charnière de la civilisation française. Dans les deux cadres temporels ainsi formés on a distingué de vastes unités thématiques :

histoire de la vie économique, histoire des institutions politiques, histoire des idées et de la vie culturelle, éléments de l'histoire de l'art, vie religieuse, mentalité, vie quotidienne, éléments d'anthropologie et de sociologie, culture populaire, etc. Tous les problèmes étudiés sont envisagés dans leur évolution historique et, en particulier, du point de vue de leur influence sur la littérature et la langue de l'époque.

Maria-Emilia da Carmo Ricardo Marques (33) estime que l'enseignement de la civilisation française occupe "une grande place" dans les programmes de son institut d'études propédeutiques.

M. Richard Daum (34) formule une mise en garde : "Le concept qui fait l'objet de cette enquête", souligne-t-il, "serait, à mon sens, à revoir, car tout enseignement approfondi du français **implique** l'enseignement de la civilisation française. La danger qui nous guette, c'est la spécialité "civilisation française" ; ce qui nous manque , ce ne sont pas des "spécialistes", mais des enseignants qui ont des vues larges et qui pensent aux **vrais** problèmes de l'enseignement des langues." Car c'est à cet enseignement qu'il relie, indissociablement, celui de la civilisation : "La langue mène à tout!". M. Christian Schmitt (35) indique que les étudiants de sa section "doivent avoir une vue d'ensemble des institutions politiques et des données historiques de la France moderne (à partir de 1789)". M. Daniel Vaslet (36) estime qu' "il est bien évident que l'enseignement de la civilisation française se retrouve d'une manière ou d'une autre (contenu, cours communs à la littérature et à la civilisation française, **méthode**, etc.) dans l'enseignement de la langue, de la littérature et de la linguistique, dont les cours mettent cependant l'accent principal sur autre chose".

M. Gilles Bardy (37) constate que l'enseignement est "essentiellement orienté", dans son Université, "sur l'étude de la langue et de la littérature".

M. Gunnar Bjerronic (38) nuance sa présentation : "C'est un cours que les étudiants, en principe, doivent suivre. "Civilisation"? Je ne suis pas sûr que ce soit un bon titre. Je préférerais, pour ma part, une autre étiquette : "La Vème République et ses institutions". Le cours se propose, en effet, de répondre à la question suivante : comment fonctionne la société française? (...)" ; il "ne tient donc pas compte de l'aspect culturel - musique, peinture, théâtre, etc. -, c'est pourquoi j'hésite à l'appeler cours de civilisation".

Le correspondant de l'Université de Zurich (39) constate qu' "il n'y a pas de cours de civilisation française" et que l'enseignement ne concerne "que la littérature (analyse de texte, approche sémiotique et/ou historique de la

littérature) et la linguistique".

Mme Helena Mandic (40), enfin, note que "l'enseignement de la civilisation est intégré", dans les programmes de sa section, "à l'enseignement de la littérature".

Ces indications recourent, dans une large mesure, les précédentes données et permettent de dégager, dans leurs grandes lignes, les principales tendances de cet enseignement : historique, philologique et philosophique (à Varsovie et, par le biais de la littérature, à Zagreb), moderniste et reliée à l'enseignement de la langue et de la littérature modernes et contemporaines (en Espagne, en Finlande et en République Fédérale Allemande) et pluridisciplinaire (dans les institutions britanniques et néerlandaises, ainsi qu'à Oslo). La situation est bien plus fluide dans les pays tels que l'Italie (où les deux indications s'opposent du tout au tout). Les cas de l'université de Liverpool, de l'université de Londres et des universités roumaines semblent indiquer que cet enseignement, lorsqu'il se relie à ceux de la langue et de la littérature, peut, à la limite, s'y fondre. Il en va de même, apparemment, dans les institutions irlandaises et ceci pour une raison, cette fois, bien précise, mais qui pourrait avoir une plus large portée : les programmes de français y sont, en général, relativement restreints et les enseignants n'ont guère le loisir de se détacher de ses contraintes immédiates. La Belgique et la Suisse n'accordent guère d'intérêt, semble-t-il, à cet enseignement, pour des raisons qui seraient (selon M. Wilfried Decoo) d'ordre académique, mais qui découlent peut-être, comme il l'a été suggéré plus tôt, de leurs préalables culturels. Les universités d'Anvers et d'Utrecht, de fait, tendent à rapporter le concept de "civilisation française" à celui de "culture romane", que ce soit dans une perspective historique (la "culture" de la Renaissance) ou géographique (l' "occitanie").

LE CADRE DE CET ENSEIGNEMENT

Il a semblé que cet enseignement pouvait être spécifié, **selon qu'il se relie à celui de la langue ou de la littérature ou selon qu'il en est séparé**. Le questionnaire a donc porté, tout à tour, sur chacune de ces éventualités et il a fourni les données suivantes :

- cet enseignement est relié à celui de la langue dans 73 institutions ;
- cet enseignement est relié à celui de la littérature dans 52 institutions ;
- il fait l'objet d'un enseignement séparé dans 63 institutions.

Ces réponses se chevauchent largement et il importe donc de les spécifier et de remanier, au moins en partie, cette répartition.

- **Reliés à l'enseignement de la langue** : Copenhague (Centre National d'Etudes Pédagogiques), Helsinki (Institut Polytechnique), Londres, Carysfort College, Bari, Cagliari, Rome (Institut International des Etudes Sociales), Turin, Université de Technologie d'Eindhoven, Tilburg (Centre de Langues), Porto et Würzburg. Il s'agit là d'institutions professionnelles ou d'universités dans lesquelles les études littéraires sont peut-être, dans ce contexte, moins développées.

- **Relié à l'enseignement de la langue, et fait également l'objet d'un enseignement séparé** : Bruxelles, Copenhague (Haute Ecole de Commerce), Bath, Bradford, Leicester, Surrey, University College Dublin, Florence, Kristiansand (Département de Traduction), Oslo, Utrecht, Bochum, Cologne, Erlangen-Nürnberg, Mainz, Saarlander, Stockholm, Uppsala et Lubljana. Il s'agit, à nouveau, de deux institutions professionnelles et d'universités qui semblent mettre l'accent, dans ce contexte, sur l'étude de la langue.

- **Relié à celui de la langue et de la littérature** : Gand, Murcia, Edinburgh, Exeter, Saint-Patrick's College Maynooth, Trinity College Dublin, Beer-Sheva, Tel-Aviv, Bologne, Bergen (Ecole Nationale des Hautes Etudes de Commerce - "partiellement"), Amsterdam, Groningen, Leiden, Açores, Aachen, Bonn, Université Technique de Braunschweig, Pitesti et Timisoara. Il s'agit encore de deux institutions professionnelles et d'universités dont les programmes de langue et de littérature tendent, apparemment, à s'équilibrer.

- **Relié à celui de la littérature** : University College Cork, Poznan, Paderborn, Bucarest, Cluj-Napoca ("très accessoirement") et Zagreb. La proportion, ici, est minime et, quelles qu'en soient les raisons (la spécialisation des études de langue, l'importance accordée aux études littéraires, etc.), elle confirme que l'enseignement de la civilisation, en général, se rapproche plutôt de celui de la langue que de celui de la littérature.

- **Relié à celui de la littérature, et fait également l'objet d'un enseignement séparé** : Athènes, Liverpool, Saint-Andrews, Pays de Galles et Regensburg. Cette donnée renforce la remarque précédente, tout en impliquant que ces institutions s'attachent à insérer les études littéraires dans une dimension culturelle.

- **Fait l'objet d'un enseignement séparé** : Leuven (Département de Théorie de la Littérature), Leuven (Département de Philologie romane), Sofia, Albord

(Institut de la Langue, de la Communication et de la Culture), Jyväskylä, Budapest, Trinity College de Dublin, Jérusalem, Stavanger, Trondheim, Silésie, Varsovie, Braga, Bamberg, Göteborg et Lund. Il se voit accorder, ici, une particulière importance.

- **Se répartit selon toutes ces possibilités** (en liaison avec l'enseignement de la langue et de la littérature et en tant qu'enseignement séparé) : Vienne, Copenhague (Institut d'Etudes romanes), Extramadura, Valladolid, Turku, Birmingham, Newcastle, Nottingham, Sussex (Ecole des Etudes européennes), Saint-Patrick's College Dublin, Haïfa, Bergen, Cracovie, Lodz, Lublin, Lisbonne (Année propédeutique), Duisburg (la civilisation, "moins souvent"), Kassel, Tübingen, Craiova et Lausanne. C'est là, donc, qu'il prend sa plus grande extension, sinon du point de vue quantitatif, du moins dans la conception des programmes.

Les correspondants des universités d'Anvers et de Covilha n'ont pas répondu à cette question.

Ces données sont corroborées, par ailleurs, par un certain nombre de remarques qui précisent, notamment, le cadre de cet enseignement.

FORME DE CET ENSEIGNEMENT.

- **Relié à l'enseignement de la langue**, il s'intègre à l'ensemble des cours : expression orale, conversation, français pratique, expression écrite, rédaction, histoire de la langue, linguistique, méthodologie, didactique, etc... Il sous-entend les cours de traduction dans les universités suivantes : Edinbourg, Newcastle, Beer-Sheva, Tel-Aviv, Kristiansand, Amsterdam et Tübingen. Il ne semble donc pas qu'il puisse, dans un cadre aussi large, se spécifier. Certaines indications permettent de concevoir, toutefois, comment il oriente, par des biais divers, l'enseignement de la langue. Il s'applique, par exemple, dans les institutions professionnelles, à l'étude de textes portant, comme à Bergen, sur l'histoire, la géographie et les institutions ou, comme à Uppsala, sur l'économie. A Florence, au contraire, il amène à envisager les phénomènes de langue comme des éléments de "culture général". Du point de vue méthodologique, il s'appuie sur l'utilisation de la presse et des médias audio-visuels : à Carysfort College, les enseignants utilisent de la documentation tirée "de la presse française, de la radio française", ainsi que "des films et des programmes de télévision" français ; à Beer-Sheva, du "matériel journalistique et d'actualité" ; à Bonn,

"les cours de conversation" portent sur "la lecture de journaux français" ; à Erlangen-Nürnberg, sur les "actualités françaises" ; et à Mainz, "les cours de langue (sont) basés sur les émissions de télévision". Il peut également influencer sur le choix des méthodes d'enseignement : à Cagliari, la "compréhension et (l') exexpression du français" sont favorisées par une "mise en situation" qui découle elle-même de la discussion d' "articles" de journaux, d' "interviews", de textes de "publicité" et de "sondages" ; à Porto, les étudiants sont invités à se répartir dans "des groupes dits de "recherches" (...) qui sont en fait des groupes d'études sur les thèmes choisis" et à composer des "dossiers (...) d'après documents". Ce sont les lecteurs français qui prennent, souvent, ce genre d'initiative et certaines universités, comme celle de Kassel, leur donnent, en fait, l'exclusivité de ces cours.

- **Relié à l'enseignement de la littérature**, il sous-entend, notamment, les **cours d'introduction générale** : à Aston, le cours d' "Introduction de la littérature (...) essaie de considérer la littérature dans le contexte du développement culturel général" ; à Cork, le "cours de civilisation française" est donné "conjointement avec un cours d'histoire de la littérature française" ; et à Zagreb, il s'insère "en partie dans un cours d'introduction". Il peut se restreindre à des périodes limitées : "la littérature de la 2ème guerre mondiale", à Newcastle, et la "politique" française "depuis 1870", à l'université du Pays de Galles. Il se retrouve dans les cours pratiques : des "études de textes", à Aberystwyth et des "lectures de textes" accompagnées de projections de diapositives, de films, etc.", à l'université des Açores. Il découle enfin de certaines options méthodologiques : à Regensburg, le cours de "littérature et politique" implique "une approche sociologique de la littérature".

- **Faisant l'objet d'un enseignement séparé**, il prend la forme, en général, de **cours d'introduction**, le plus souvent magistraux, et ceux-ci sont parfois assurés, comme à Bonn, par des lecteurs français. Il recoupe l'histoire des idées à Sofia, à Budapest, à Jérusalem et à Varsovie, la théorie de la littérature à Leuven, la théorie de la communication à Alborg et l'étude des cultures régionales à Bochum. Il se répartit entre un cours et des exercices, comme à Tübingen, où la "conférence de civilisation" est accompagnée de travaux pratiques dont l'attestation est exigée pour se présenter à l' "examen d'Etat" (cette matière est "obligatoire dans le Bade-Wurtemberg")" ; et comme à Zagreb, où des cours magistraux et des travaux pratiques sont "consacrés à l'étude de la littérature française à la lumière de l'histoire de la société". Il se diversifie,

enfin, dans le cadre des programmes où cet enseignement se répartit selon toutes les possibilités déjà évoquées.

Quelques exemples s'avèrent, à cet égard, particulièrement significatifs (41). Selon les indications de Mme Linda Hantrais (42), la civilisation est enseignée, dans son université, "par des cours magistraux en français suivis par des séminaires en français et les cours de langue exploitent des textes ayant tous trait aux mêmes sujets (...) Chaque enseignant possède sa spécialité (...) par exemple : la presse française, les partis politiques, le système légal, la structure sociale, la littérature française des 19e et 20e siècles, la sociolinguistique (...) qu'il présente dans des cours magistraux et des séminaires. La matière des cours de langue est plus générale. L'importance des divers éléments peut varier selon la nature du cours, l'année et le professeur en question." Selon la présentation de MM. J. Steel et E.- G. Taylor (43), leur université dispense cet enseignement "en anglais à deux niveaux : (a) certains (...) étudiants qui ne font qu'un an de français dans le cadre de la licence ès lettres (...) Les cours de civilisation française ont trait à la géographie de la France, à l'économie (planification et société), à l'enseignement, à la régionalisation et à la vie politique de 1940 à nos jours. Cet enseignement est intégré à celui de la langue par l'utilisation extensive de journaux (...) et à l'enseignement de la littérature, qui porte sur des écrivains du 20e siècle ; (b) aux étudiants qui se spécialisent dans l'étude du français et qui ont déjà passé un an en France dans le cadre d'une licence s'étendant sur cinq ans. Il s'agit d'options enseignées par des spécialistes : cinéma français, littérature et politique de l'entre-deux-guerres, Résistance et littérature, IVe et Ve Républiques. Cet enseignement est basé en grande partie sur une analyse détaillée des textes et des documents. Méthode d'enseignement : séminaires." M. Robert Marclay (44), enfin, présente le schéma suivant : "langue : analyse du langage filmique, introduction à la chanson française, compréhension et expression orale ; littérature : introduction générale à la littérature et à la civilisation française, études de textes ; "séparé" : (un) cours général".

Cet ensemble de données, quoique fort diversifié, peut être ramené, là encore, à une vue d'ensemble. Il convient de le ramener, à cet effet, aux trois catégories, géographique, culturelle et académique, qui ont été initialement circonscrites.

Le tableau suivant indique ainsi le nombre d'institutions qui se répartissent, d'une part, selon les options mentionnées ci-dessus et, de l'autre, selon

les aires géographiques constituées pour les besoins du tableau :

TABLEAU n°13

	langue	langue et "séparé"	langue et litté.	littérature	litté. et "séparé"	"séparé"	toutes les options
pays "limitrophes" de la France	7	11	7	1	4	3	10
pays du Nord	5	7	6	1	-	7	4
pays du Sud	2	1	3	1	1	2	2
pays de l'Est	-	-	2	3	-	4	5

Répartition des institutions selon les options et les aires géographiques.

- **Relié à celui de la langue**, il est donc assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays "limitrophes" de la France (4 institutions en Italie, 2 en République Fédérale Allemande et 1 en Grande-Bretagne), et dans les pays du Nord (2 aux Pays-Bas et 3 au Danemark, en Finlande et en Irlande), puis dans ceux du Sud (2 institutions au Portugal). Il s'agit, d'une part, de pays proches de la France (l'Italie, la République Fédérale Allemande, les Pays-Bas et la Grande-Bretagne) ou qui entretiennent avec elle des relations suivies (le Portugal), mais dont les institutions, relativement restreintes, s'attachent, en premier lieu, à l'enseignement de la langue ; et, de l'autre, de pays plus éloignés (le Danemark, la Finlande et l'Irlande) dont les institutions s'attachent également, pour des raisons professionnelles (qui seront précisées plus loin), à cet enseignement de la langue.

- **Relié à celui de la langue et faisant l'objet d'un enseignement "séparé"**, il est assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays "limitrophes de la France" (5 institutions en République Fédérale Allemande et 2 en Belgique et en Italie) puis dans les pays du Nord (5 institutions dans les pays scandinaves et 2 en Irlande et aux Pays-Bas) et enfin, dans une bien moindre mesure dans ceux du Sud (1 institution italienne). L'approche pratique est, là encore, prédominante, mais elle s'ouvre, pour des raisons qui seraient, là encore, d'ordre académique (et qui seront donc, elles aussi, précisées plus loin) à des préoccupations de caractère culturel.

- **Relié à celui de la langue et de la littérature**, il est assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays du Nord (3 institutions aux Pays-Bas, 2 en Grande-Bretagne, 2 en Irlande et 1 en Norvège), dans les pays limitrophes de la France (3 en République Fédérale Allemande, 2 en Grande-Bretagne et 2 en Belgique et en Italie) et dans les pays du Nord (3 institutions aux Pays-Bas, 2 en Irlande et 1 en Norvège), puis dans ceux du Sud (2 institutions en Israël et 1 au Portugal) et de l'Est (2 institutions roumaines). Il tend ici à s'intégrer, dans la plupart des aires, à des programmes de type conventionnel.

- **Relié à celui de la littérature**, il est assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays de l'Est (2 institutions en Roumanie et 1 en Pologne), puis dans les pays limitrophes de la France (1 institution en République Fédérale Allemande), dans ceux du Nord (1 institution en Irlande) et du Sud (1 institution en Yougoslavie). Cette option, comme il l'a déjà été montré, est tout à fait minoritaire, mais elle caractérise, plus particulièrement, certaines institutions des pays de l'Est, dans la mesure où leur éloignement de la France, d'une part, et la relative condensation de leurs programmes, de l'autre, les amène à spécialiser l'enseignement de la langue et à le dégager, par conséquent, de toute préoccupation culturelle.

- **Relié à celui de la littérature et faisant l'objet d'un enseignement "séparé"**, il est assuré, dans les pays "limitrophes" de la France (3 institutions en Grande-Bretagne et 1 en République Fédérale Allemande), puis dans ceux du Sud (1 institution en Grèce). La proportion, là encore, est minime. Il s'agit, d'une part, de l'université d'Athènes, autrement dit du "berceau" de la culture et de la littérature "classiques", et, de l'autre, d'institutions qui auraient, à l'exemple, semble-t-il, des Universités du Pays de Galles et de Regensburg, une vocation "régionale" et qui s'attacheraient à relier, en général, la littérature et la culture.

- **Faisant l'objet d'un enseignement "séparé"**, il est assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays du Nord (6 institutions dans les pays scandinaves et 1 en Irlande), dans ceux de l'Est (2 institutions en Pologne et 2 en Bulgarie et en Hongrie), dans les pays "limitrophes" de la France (2 institutions en Belgique et 1 en République Fédérale Allemande) et dans ceux du Sud (2 institutions en Israël et au Portugal). Il semble, dans la plupart de ces cas, que la distance géographique laisse envisager celle qui se précisera, plus loin, au plan linguistique et culturel. C'est ainsi que la "civilisation française" serait envisagée, avant tout, dans sa spécificité.

- Réparti, enfin, entre toutes ces options, il est assuré, par ordre d'importance décroissant, dans les pays "limitrophes" de la France (4 institutions en Grande-Bretagne, 3 institutions en République Fédérale Allemande, 2 en Espagne et 1 en Suisse), dans ceux de l'Est (4 institutions en Pologne et 1 en Roumanie), du Nord (3 dans les pays scandinaves et 1 en Irlande) et du Sud (2 institutions en Israël et au Portugal) et dans ceux du Centre (1 institution en Autriche). Cette distribution recoupe, en grande partie, la précédente.

Le tableau suivant indique le nombre d'institutions qui se répartissent, d'une part, selon les options envisagées, et, de l'autre, selon leurs aires linguistiques :

TABLEAU n° 14

	langue	langue et "séparé"	langue et littér.	littérature	litt. et "séparé"	"séparé"	toutes les options
Pays de langues romanes	6	1	5	2	-	1	3
Pays de langues allemandes	4	6	6	1	1	1	4
Pays de langues anglo-saxonnes	2	5	4	1	3	1	5
Pays de langues scandinaves	2	5	1	-	-	6	3
Pays de langues slaves	-	-	-	2	-	-	5
Pays de langues pluri-lingues	-	1	1	-	-	4	1
Pays d'autres familles de lang.	-	-	2	-	1	3	1
Répartitions des institutions selon les options et les aires linguistiques							

- Les pays de langues romanes relient cet enseignement, en priorité, à ceux, d'une part, de la langue et, de l'autre, de la langue et de la littérature. Cette proximité linguistique et culturelle implique donc que la civilisation fasse tout naturellement partie de ces deux expressions et qu'elle ne suscite pas, dès lors, un enseignement autonome.

- Les pays de langues allemandes relient cet enseignement, en priorité, à ceux, d'une part, de la langue, qu'ils renforcent, le plus souvent, par un enseignement "séparé", et, de l'autre, de la langue et de la littérature. Cette seconde orientation les met sur le même plan que les pays précédents. La première, au contraire, montre que la langue, avec les éléments de civilisation qui en sont dégagés, nécessite une attention particulière.

- Les pays de langues anglo-saxonnes relient cet enseignement, en priorité, à ceux de la langue, qu'ils renforcent, de même, par un enseignement "séparé", et à toutes les options. Celles-ci sont toutes représentées, de fait,

dans leurs "cursus". La première orientation, par ailleurs, les rapproche des pays germaniques.

- **Les pays de langues scandinaves** préfèrent le dispenser, d'une part, dans un cadre "séparé" et le relier, de l'autre, tout en le renforçant, là encore, par un enseignement "séparé", à celui de la langue. Cette seconde orientation les rapproche des deux groupes de pays précédents. La première, au contraire, souligne la spécificité de leur approche : la distance culturelle est, ici, mise en pleine évidence.

- **Les pays de langues slaves** relient cet enseignement, en priorité à toutes options et, secondairement, à celui de la littérature. La seconde de ces orientations leur est, relativement, spécifique et montre comment sa réception répond, ici, à une attente historique et philosophique. La première, au contraire, les rapproche, au moins en apparence, du groupe des pays anglo-saxons (la différence se spécifiera, plus loin, au plan académique).

- **Les pays plurilingues** dispensent cet enseignement, en priorité, dans un cadre "séparé" et se rapprochent ainsi, paradoxalement, des pays scandinaves : la distance serait créée, ici, par un besoin de différenciation.

- **Les pays, enfin, d'autres familles de langues** préfèrent dispenser cet enseignement, eux aussi, dans un cadre "séparé" et le relier, secondairement, à ceux de la langue et de la littérature. Cette seconde orientation rejoint la formule conventionnelle. La première, au contraire, les ramène à la catégorie déjà évoquée.

Le tableau suivant indique le nombre d'institutions qui se répartissent, d'une part, selon les options envisagées et, de l'autre, selon leur définition académique :

TABLEAU n° 15

	langue	langue et "séparé"	langue et litt.	littérature	litt. et "séparé"	"séparé"	toutes les options
langue et philologie romanes	3	10	4	5	2	9	12
langues et litt. françaises	4	3	11	1	3	3	7
langues étrangères modernes	2	3	2	-	-	3	1
didactique, communica. technologie, etc.	5	3	2	-	-	1	2

Répartition des institutions selon les options et le cadre académique.

Les sections de langues et de philologie romanes relient cet enseignement, en priorité, à toutes les sections, puis à celui de langue, lui-même renforcé par un enseignement "séparé". Elles l'intègrent donc à l'ensemble des matières enseignées, tout en veillant à ce qu'il enrichisse, en particulier, la connaissance de la langue.

Les sections de langue et de littérature françaises le relient évidemment, en priorité, à celui de la langue et de la littérature, puis à celui de toutes les options. Il semble ici (l'hypothèse sera vérifiée plus loin) que le niveau de langue de leurs étudiants, relativement élevé, leur permet de développer, en ce sens, leur enseignement littéraire.

Les sections de langues et de littératures étrangères ou modernes le dispensent, en priorité, dans un cadre "séparé" ou le relient à celui de la langue, lui-même renforcé par un enseignement séparé. Ainsi s'exprimerait, là encore, la distance qui les sépare, au moins dans la conception de leurs programmes, de la France.

Les sections professionnelles, enfin, le relient, en priorité, à ceux de la langue et de la langue renforcée par un enseignement "séparé". Elles lui confèrent donc, semble-t-il, une fonction qui serait, avant tout, d'ordre pragmatique.

LES ENSEIGNANTS DE CIVILISATION

Les enseignants chargés de ces cours sont, dans la presque totalité des cas, membres de la **section où s'enseignent les matières françaises**. Il n'en va autrement qu'à l'université de Leuven (Philologie romane et Théorie de la littérature), à l'Institut Polytechnique d'Helsinki et à l'université du Surrey (où un économiste, notamment, fait partie de la section).

Les étudiants, cependant, peuvent compléter ce programme en suivant des cours dans **d'autres sections**. C'est le cas dans les 16 institutions suivantes : Vienne (Allemand), Leuven - Philologie romane (Histoire), Leuven - Théorie de la Littérature (Histoire), Extremadura (Géographie), Aston (Littérature, Histoire, Sciences politiques, Economie, Sociologie), Nottingham (Histoire, Histoire de l'art), Sussex (Anglais, Lettres classiques, Histoire, Philosophie,

Sociologie, Sciences politiques, Histoire de l'art), Trinity College Dublin (Histoire), Beer-Sheva (Histoire de l'art), Trondheim (Géographie), Utrecht (Histoire, Sémiotique), Cracovie (Politologie, Economie politique), Bochum (Histoire, Sociologie, Sciences politiques, Géographie, Musicologie), Bonn (Sciences politiques), Duisburg (non mentionné), Tübingen (où c'est un enseignant de la section des Etudes romanes qui s'adjoint, en l'occurrence, à celle d'Histoire), Bucarest (Histoire, Philosophie, Sociologie, Sémiotique), Uppsala (Economie) et Lausanne (Cinéma).

Ces relations interdépartementales se déploient donc, notamment, dans les universités de Bochum et de Bucarest et, plus généralement, dans les institutions britanniques. Il semble, cependant, qu'elles soient, en réalité, relativement limitées : dans les institutions allemandes, par exemple, "une coopération", selon M. Daniel Vaslet (45), "serait souhaitable", mais M. Bernard Spillner (46) remarque qu'elle est "rarement" mise en oeuvre. Dans les institutions britanniques, au contraire, la pluridisciplinarité est largement développée, comme en témoigne, notamment, Mme Linda Hantrais (47) : dans son université, "certains historiens, économistes, etc., contribuent à l'enseignement du programme de français" et "des collègues du Département de français enseignent aussi dans le programme pluridisciplinaire de la section".

Les matières enseignées dans ces sections peuvent être classées, selon le nombre de fois où elles sont mentionnées, dans l'ordre suivant : histoire (10 mentions), sciences politiques (5 mentions) et arts (peinture, musicologie, cinéma : 5 mentions), sociologie (4 mentions), géographie (3 mentions), économie et économie politique (2 mentions), langues (2 mentions), philosophie (2 mentions), sémiotique (2 mentions) et lettres classiques (1 mention). L'orientation historique et sociologique (histoire, sciences politiques, sociologie et économie) est donc largement majoritaire. L'orientation artistique est relativement faible. Les matières, enfin, telles que la sociologie et la sémiotique, qui pourraient peut-être assurer une meilleure cohésion de cet enseignement, sont peu représentées.

Il ne faudrait pas en déduire, cependant, que ces divers savoirs sont, en général, aussi compartimentés : l'enseignement de la littérature, par exemple, peut se fonder, comme à l'université de Varsovie, sur l'histoire, l'histoire des idées et la philosophie et les cours de langue ou de linguistique peuvent s'inspirer, entre autres, comme au Birkbeck College de l'université de Londres, de modèles sociologiques.

Les titres de ces enseignants se répartissent, en général, comme suit :

TABLEAU n° 16

16 Professeurs titulaires ;
2 Professeurs associés ;
11 Maîtres de conférences ;
15 Maîtres-Assistants ;
21 Assistants ;
12 Chargés de cours ;
et 27 Lecteurs.
Titres des enseignants.

Cette répartition doit être spécifiée, là encore, par pays et par institutions.

- **Professeurs titulaires** : Leuven (philologie romane), Leuven (Théorie de la littérature), Bath, Birmingham, Nottingham, Sussex, Maynooth, University College Dublin, Açores, Bonn, Cologne, Duisburg, Kassel, Regensburg et Cluj-Napoca. Cet enseignement est donc fortement encadré, en particulier dans les institutions britanniques et allemandes.

- **Professeurs associés** : Budapest et Beer-Sheva.

- **Maîtres de conférences** : Copenhague (Hautes Etudes de Commerce), Aston, Bradford, Exeter, Saint-Andrews, Maynooth, Beer-Sheva, Cracovie, Cologne, Tübingen et Cluj-Napoca.

- **Maîtres-assistants** : Bruxelles, Newcastle, Sussex, Maynooth, Trinity College Dublin, University College Dublin, Beer-Sheva, Haïfa, Oslo, Groningen, Cracovie, Wrocław, Duisburg, Mainz et Pitesti.

- **Assistants** : Copenhague (Hautes Etudes de Commerce), Caceres, Estremadura, Bath, Athènes, Trinity College Dublin, Haïfa, Florence, Rome, Kristiansand, Stavanger, Oslo, Groningen, Utrecht, Lublin, Açores, Braga et Cologne.

- **Chargés de cours** : Murcia, Aston, Bradford, Surrey, Sussex, Beer-Sheva, Jérusalem, Trondheim, Cracovie, Varsovie et Pitesti.

- **Lecteurs** : Vienne, Copenhague (Hautes Etudes Commerciales), Birmingham, Exeter, Leicester, Liverpool, Valladolid, Jyväskylä, Budapest, Maynooth, University College Dublin, Rome, Bergen, Açores, Braga, Bamberg, Bochum,

Braunschweig, Cologne, Duisburg, Kassel, Regensburg, Saarlander, Lund, Stockholm et Lubljana. Leur proportion (38,5 %) est la plus importante et leur contribution mérite donc, en général, d'être précisée.

- **Les lecteurs** sont exclusivement chargés de cet enseignement dans les institutions suivantes : Vienne, Jyväskylä, Turku, Leicester, Liverpool, Bergen, Trondheim, Bamberg, Braunschweig, Saarlander, Lund, Stockholm et Lubljana. Ils sont les seuls à l'assurer, d'autre part, avec les assistants, dans les Universités de Rome, de Braga et de Bochum. Quelles que soient les contingences des accords culturels et de la conception locale des programmes, ils semblent donc répondre à un besoin qui serait commun à ces diverses institutions et qui se ramènerait, essentiellement, à celui de faire connaître la vie présente et quotidienne de la France et des Français.

Ces enseignants ne se consacrent à cette matière, dans la plupart des cas, qu'à **temps partiel**. Ils l'enseignent à **plein temps** dans les 14 institutions suivantes : Bath, Birmingham, Bradford, Liverpool, Surrey, Maynooth, Oslo, Utrecht, Wrocław, Açores, Duisburg, Pitesti, Lund et Uppsala ; il s'agit, surtout, de lecteurs et d'assistants. Leur enseignement, à n'en juger que par ce critère, n'est donc guère spécialisé.

Lorsqu'ils l'assurent à temps partiel, ils lui consacrent, en moyenne, un tiers, environ, de leur service. Cette moyenne ne varie guère d'un pays et d'une institution à l'autre. Elle ne s'élève vraiment que dans deux institutions professionnelles : l'Institut de Langue, de Communication et d'Histoire de la Culture de l'Université d'Aalborg (66 %) et l'Institut Polytechnique d'Helsinki (16 à 18 h par semaine, assurées par un V.S.N.A. français). Cet enseignement ne constitue donc qu'un complément des **autres matières enseignées**.

Celles-ci peuvent être classées, selon la fréquence de leur mention, dans l'ordre suivant : langue et littérature (20 mentions), langue (16 mentions), histoire (7 mentions), littérature (3 mentions), philosophie et sociologie (2 mentions), géographie, économie, politologie, économie politique et arts (1 mention). La langue et la littérature sont enseignées, dans la plupart des cas, dans les sections de langue et de littérature françaises. La langue est enseignée dans certaines de ces sections, ainsi que dans celles de langues et de philologie romanes et de langues et de littératures étrangères ou modernes. L'histoire est enseignée dans les 7 institutions suivantes : Leuven (Etudes romanes), Leuven (Théorie de la littérature), Extremadura, Sussex, Trinity College Dublin, Cracovie et Bonn. Cette tendance obéit, semble-t-il, à des contingences

académiques particulières, telle que l'orientation historique (contemporaine) de l'Ecole des "Etudes européennes" de l'Université du Sussex. La littérature est enseignée dans les Universités de Budapest et de Varsovie, où les études littéraires semblent particulièrement développées, et à celle de Cluj-Napoca. L'histoire de l'art est enseignée à l'Université du Sussex, dans le cadre d'un programme pluridisciplinaire, et à celle de Lausanne (cinéma). La géographie est enseignée, en liaison avec l'histoire, à l'Université d'Extremadura. Les autres matières, enfin, se regroupent dans les trois institutions suivantes : Sussex (histoire, philosophie, sociologie, sémiotique et arts), Cracovie (histoire, philosophie, sociologie, politologie et économie politique) et Bonn (histoire et sciences). Il ne s'agit là, par conséquent, que de cas particuliers. Les programmes de ces enseignants, en général, ne débordent guère hors du cadre de la langue et de la littérature françaises.

LA REPARTITION DES PROGRAMMES

Cet enseignement se répartit, dans l'ensemble des programmes, selon des modalités diverses. Celles-ci convergent, cependant, vers trois tendances majeures : la première consiste à inscrire ces cours, sous forme d'introductions générales et dans le cadre, surtout, de l'enseignement de la langue, au début de la licence et de la candidature (belge) ; la seconde les répartit plus largement, et sous des formes plus diverses, à travers les études de licence et de candidature ; la troisième, enfin, les prolonge au niveau de la licence (belge) et de la maîtrise.

- **Première tendance :** Anvers, Bruxelles, Leuven (Etudes romanes), Leuven (Théorie de la littérature), Jyväskylä, Exeter, Nottingham, Budapest, Saint-Patrick's College, Trinity College Dublin, Beer-Sheva, Haïfa, Florence, Bergen (Etudes romanes), Bergen (Département de Traduction), Stavanger, Groningen, Tilburg, Cracovie, Lublin, Poznan, Silésie, Varsovie, Wroclaw, Erlangen, Nürnberg et Würzburg.

- **Seconde tendance :** Bruxelles, Copenhague (Centre National d'Etudes Pédagogiques), Murcia, Helsinki (Institut Polytechnique), Turku, Bath, Birmingham, Bradford, Leicester, Newcastle, Pays de Galles, Saint-Andrews, Rome, Oslo, Bamberg, Bochum, Bonn, Göteborg et Zagreb.

- **Troisième tendance :** Aalborg (Institut de Langue, de Communication et d'Histoire de la Culture), Copenhague (Etudes romanes), Copenhague (Hau-

tes Etudes de Commerce), Valladolid, Liverpool, Surrey (Département de Linguistique et d'Etudes Internationales), Sussex (Ecole des Etudes Européennes), Athènes, Maynooth, University College Dublin, Jérusalem, Tel-Aviv, Université Technique d'Eindhoven, Utrecht, Lodz, Açores, Braga, Bucarest, Craiova, Universté Technique de Braunschweig, Mainz, Regensburg, Saarbrücken, Tübingen et Lubljana.

Un certain nombre d'institutions n'ont pas détaillé leur programme. Il s'agit, notamment, de celles de la République Fédérale Allemande, où les "cursus" laissent un large choix aux étudiants : "Dans les universités allemandes", explique Mme Dorothea Möhle (48), "il n'y a pas de programmes fixes". "La liberté dans l'organisation des études", ajoute Georges Barthel (49), "implique seulement que l'étudiant doit présenter un certain nombre d'attestations en langue, en littérature et en civilisation. Mais l'étudiant éprouve plus de plaisir en organisant ses études à sa guise." Dans d'autres institutions, cet enseignement se confond plus ou moins, du point de vue du "cursus", avec ceux de la langue et de la littérature et il est donc impossible de l'en dissocier. C'est ainsi que Mme Marcella Giacomelli Deslex (50) explique que le programme de sa section ne comporte pas de "cours réservés à l'enseignement de la civilisation. Les notions de civilisation sont intégrées aux cours de langue française (1ère, 2ème, 3ème et 4ème années du "Corso di laurea in lingue e letteratura straniera)". M. Jacques Parsi (51) indique, de même, que "dans les cours de formation de professeurs de portugais-français, il n'y a pas d'horaire prévu pour la "société" et la "culture françaises". Le thème est abordé informellement pendant les heures de langue et de littérature."

Quelques exemples et quelques explications permettent de spécifier, tout d'abord la **première de ces tendances**. L'enseignement de la civilisation se réduit à 1 heure de cours en première année, en s'intégrant aux cours de langue, dans les institutions suivantes : Groningen, Maynooth, Saint-Patrick's College et Trinity College Dublin. Il s'élève à 3 heures de cours et de travaux pratiques, en s'intégrant, cette fois, à l'enseignement de la littérature, à l'université de Budapest. Il se prolonge en deuxième année, en se différenciant légèrement, dans les autres cas. Mme Simone Rawson (52) indique ainsi qu'il occupe 2 heures en première et deuxième années dans le cadre du cours de "Special Subject French". M. Pedro Estop Garanto (53) relève "4 heures de civilisation, au niveau du certificat de français, dans le cadre d'un certificat ("Mellomfag") de licence" et "8 heures pour les étudiants des 2ème, 3ème et

4ème semestres", dans le programme du "Français secondaire". M. Marek Tomaszewski (54) indique que les "travaux pratiques de civilisation en langue française" occupent 4 heures en première et en deuxième années et que les "problèmes de la civilisation" sont "intégrés", d'autre part, "aux travaux pratiques de langue". M. Robert Marclay (55) enfin, indique qu' "un cours général de civilisation française s'adresse à toutes les classes, à tous les niveaux. L'examen comporte une interrogation de "littérature et civilisation françaises". L'accent est porté sur la littérature."

La **seconde de ces tendances** correspond, évidemment, à une extension et à une diversification de ces programmes. M. Soifi Sutinen (56) estime que cette manière est "beaucoup enseignée en première année, "un peu moins" en seconde année, "beaucoup" en troisième année (dans l'étude des "textes actuels") et de façon "moyenne" (dans les cours de "français commercial") en quatrième année". M. Juhani Härmä (57) indique que le programme comprend "trois cours de civilisation. Le premier (facultatif) est un cours introductif (de deux semestres) à la langue et à la culture françaises, destiné aux étudiants de première année. La civilisation n'apparaît en fait qu'en marge d'un examen théorique et pratique de la langue, dont le but est d'améliorer les connaissances linguistiques souvent assez faibles des débutants. L'enseignant qui s'en occupe actuellement est finlandais et fait son cours en partie en finnois. (...) Le deuxième de ces cours est également destiné aux étudiants qui sont encore au début de leurs études. C'est un cours optionnel de deux semestres, fait par un lecteur francophone (...) qui porte sur différents aspects de la France d'hier et d'aujourd'hui ainsi que sur la francophonie. (...) Le troisième cours est destiné aux étudiants plus avancés, préparant la licence. C'est un cours d'un semestre, fait par un enseignant français, qui porte de façon plus spécifique sur les institutions françaises (...)" M. Dennis Ager (58) présente le programme suivant : "En première année, les étudiants suivent des cours d'histoire associée à la langue écrite et parlée et complètent leur programme par des études de linguistique et de littérature contemporaine. En deuxième année, les étudiants examinent les institutions politiques, économiques, sociales et culturelles de la France contemporaine et poursuivent en même temps des études précises de la langue écrite et parlée, et complètent leurs études par une option choisie à partir d'une large gamme de possibilités (cinéma français, roman contemporain, sociolinguistique du français, histoire, linguistique...). Après un an en France, les étudiants terminent leur programme à l'université par une quatrième année

dans laquelle ils suivent des cours sur la situation actuelle de la France, en concentrant leur attention, en particulier, sur la situation économique et politique. En même temps, ils poursuivent les études de langue écrite et concentrent leur attention, en particulier, sur la situation économique et politique. En même temps, ils poursuivent les études de langue écrite et parlée; et d'une deuxième option..." Mme Maria da Conceição Vilhena (59) indique que "la civilisation est enseignée, tout d'abord, dans le cadre des cours de langue" et "qu'elle offre, d'autre part, la possibilité d'une Unité de Valeur autonome ; "les étudiants stagiaires du C. A. P. E. S. peuvent également participer, en troisième année, à un "séminaire de culture et de civilisation française (d'une durée de trois heures)". M. Philippe Régerat (60) indique que ce programme inclut "1 heure de cours hebdomadaires pour les étudiants de tous les niveaux" et "2 heures d'explication de textes pour les étudiants de tous les niveaux". M. Christian Schmitt (61) indique que "cet enseignement occupe 2 heures pendant les 4 semestres des études élémentaires" et "2 heures pendant les 4 semestres des études avancées", en "s'intégrant aux cours de langue et de littérature". M. Helmut Schwartz (62) indique que "l'enseignement de la civilisation est intégré, en première et deuxième années, à divers cours de langue" et que "4 heures de cours de civilisation sont conseillées (mais non obligatoires), en troisième et quatrième années, sur environ 32 heures de cours, soit 1/8ème de la totalité des heures de cours". M. Gunner Bjerronic (63) indique que cet enseignement est dispensé, au niveau du "premier cycle, durant 1 à 4 semestres; le premier semestre est consacré à la géographie de la France et le deuxième à ses institutions, à son histoire contemporaine, à sa presse et à son information. Les étudiants qui préparent", d'autre part, "le diplôme d' "économie internationale" (à dominante française) et qui passent quatre semestres" dans la section, y suivent des "cours complémentaires consacrés à l'économie de la France, à sa législation, à sa fiscalité, etc." Mme Gabriëla Arneri-Vidan et M. Jere Tarle (64) soulignent que "l'enseignement de la civilisation fait partie de l'enseignement de la littérature". Mme Arneri-Vidan précise qu' "il comprend, en première année, 2 heures par semaine, sans compter les travaux pratiques qui en font plus ou moins partie et, en deuxième année, 1 heure par semaine, à quoi il faut ajouter 2 heures de travaux pratiques (lectures de textes à l'appui, ou lectures complémentaires)" ; et M. Tarle lui rattache "1 heure par semaine en troisième et en quatrième années".

La troisième tendance ne marque pas nécessairement un renforcement

de la précédente, dans la mesure où les programmes qui incluent des cours de maîtrise sont, parfois, relativement réduits. C'est ainsi que cet enseignement ne se spécifie, dans certaines institutions, qu'au niveau de la maîtrise : c'est le cas, notamment, de l'université de Braga, où il n'apparaît pas au niveau de la licence et occupe 8 heures en maîtrise, mais en se concentrant dans un cours de relations internationales, et, dans une moindre mesure, de l'université de Valladolid, qui l'intègre pleinement, en licence, aux autres matières et lui consacre, en maîtrise, 6 heures de cours (satisfaisant ainsi au voeu de synthèse exprimé, ci-dessus, par M. Francisco-Javier Hernandez). Il décroît, au contraire, de la licence à la maîtrise, en s'intégrant, en général, à l'enseignement de la littérature, dans les institutions suivantes : Athènes (8h et 4h), Aalborg (3h et 2h), Tel-Aviv (6h et 2h), Mainz (5h et 4h), Bucarest (6h et 2h) et Lubljana (4h et 2h). Il s'équilibre ou augmente, enfin, en se diversifiant, dans les institutions suivantes : Copenhague - Etudes romanes (4h et 4h), Copenhague Hautes Etudes Commerciales (2h et 4h), Lodz (4h et 4h), Université Technique de Braunschweig (2h et 2h), Regensburg (2h et 2h) et Tübingen (4h au choix). Mme Wladislawa Roszczyń (65) précise que "cet enseignement occupe 2h par semaine durant les deux années de maîtrise" et qu' "il est sanctionné par un examen de diplôme après la quatrième année d'études". M. Joseph Jurt (66) souligne qu'il est relié aux sciences politiques et à une "approche sociologique de la littérature". Les institutions professionnelles l'appliquent, probablement, aux matières techniques. Les programmes, cependant, sont limités et il ne semble donc pas qu'il débouche, à ce niveau, sur une véritable spécialisation.

LES ETUDES SUIVIES A L'ECOLE SECONDAIRE

Le niveau des étudiants, à leur entrée dans ces institutions, dépend évidemment de celui qu'ils ont atteint au cours de leurs études secondaires. Celui-ci procède lui-même, tout d'abord, de certaines contingences linguistiques. Mlle Jacqueline Michel (67) souligne ainsi qu'un certain nombre de ses étudiants sont "francophones". Il est également affecté, dans une certaine mesure, par l'enseignement prodigué, dans certains pays, par les "lycées français". Mme Nedelca Zacharieva (68) explique, à ce propos, que "la principale caractéristique de (ses étudiants) est que leur niveau de connaissance du français est très élevé, la majorité d'entre eux venant des lycées de langue française existant (en Bulgarie)" ; or, ajoute-t-elle, "tout l'enseignement (y) est dispensé en fran-

çais pour la plupart des matières". M. Gilles Bardy (69) note que le niveau de ses étudiants est "très variable, mais assez bas dans l'ensemble, surtout, bien sûr, en ce qui concerne la première année" et il attribue ce fait, notamment, à ce qu' "il n'y a plus de lycée français" dans cette ville. Ce n'est pas le cas dans les autres institutions roumaines : Mme Lelia Trocan (70) le juge "satisfaisant" et M. Gabriel Tzepelea (71) "assez élevé".

Le niveau des études de français varie également, dans certains pays, selon la **nature des écoles secondaires** et selon le **nombre d'années** qui lui est consacré. C'est le cas, notamment, en Israël (4 ans dans la plupart des écoles et 6 dans celles de l' "Alliance"), en Italie (lycées classiques : 2 ans ; lycées linguistiques et scientifiques : 5 ans), en Norvège (2, 3 ou 5 ans), au Portugal ("Français I" : 2 à 5 ans ; "Français II" : 5 à 7 ans), en République Fédérale Allemande (2, 3, 5, 6 ou 7 ans) et en Yougoslavie (4 ou 8 ans).

Certaines institutions, enfin, admettent également des étudiants qui ne connaissent pas le français et qui y participent donc, en premier lieu, à des cours de débutants. Il s'agit de l'Institut Polytechnique d'Helsinki, de l'université d'Oslo et de cinq universités italiennes : Bari, Bologne, Florence, Rome et Turin. La première met l'accent sur la formation professionnelle, la seconde tient peut-être compte de ses possibilités de recrutement (qui seront évoquées plus loin) et les autres estiment sans doute que la proximité géographique et linguistique de la France suffit, en cours d'études, à combler ce handicap.

Les moyennes risquent donc, ici, de fausser la réalité, mais elles peuvent fournir, du moins, certains éléments de comparaison. C'est ainsi que le tableau suivant indique la **durée moyenne des études suivies, en langue, à l'école secondaire** :

TABLEAU n° 17

pays	nombre années	nombre hres.hebd.	pays	nombre années	nombre hres.hebd.
Autriche	4	3	Italie	5	3
Belgique	6	4	Norvège	3	3
Danemark	3	3½	Pays-Bas	6	3
Espagne	3	4	Pologne	4	3½
Finlande	4	3	Portugal	5	3
Grande-Bre.	7	4½	R.F.A.	5½	3½
Grèce	6	4	Roumanie	8	2
Irlande	5	4	Suède	4	3
Israël	5	3½	Yougosl.	5	2½

Durée moyenne des études suivies à l'école secondaire.

Cette moyenne varie peu et les différences peuvent être compensées, au moins en partie, par la qualité des méthodes d'enseignement. Elle baisse un peu, cependant, au Danemark et en Norvège et reste moyenne en Finlande et en Suède, ce qui expliquerait peut-être que leurs institutions s'attachent tout particulièrement à l'enseignement de la langue et y subordonnent donc, dans une certaine mesure, celui de la civilisation. Elle augmente, au contraire, en Roumanie et, surtout, en Grande-Bretagne, ce qui suggère que les institutions de ce dernier pays, en s'allégeant du côté de l'enseignement de la langue, peuvent plus largement s'ouvrir à celui de la civilisation.

Ces étudiants ont également abordé, mais dans une bien moindre proportion, **la littérature française**. Dans la moitié des cas, comme l'indique Michael O'Dea (72), "la littérature ne fait pas l'objet d'un enseignement distinct". C'est ce qu'ont signalé, en général, les correspondants des pays suivants : l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Norvège, la Pologne, le Portugal ("Français I") et la Yougoslavie. Elle est évoquée dans les cours de langue, "au moins pendant les deux dernières années" (M. Marcel Hénaff (73)), au Danemark et en Espagne (en minorité), en Italie, en Pologne, aux Pays-Bas et en République Fédérale Allemande (en partie). Elle est enseignée séparément en Belgique, en Bulgarie ("lycées français"), en Espagne (en majorité), en Grande-Bretagne, en Irlande (en partie), en Israël (aux "francophones" - Mlle Jacqueline Michel (74) - et "un peu" aux autres - M. David Gaatone (75)), en Italie, en Norvège (en minorité), aux Pays-Bas (en partie), au Portugal ("Français II"), en République Fédérale Allemande, en Roumanie, en Suède ("un peu" - MM. Gunnar Bjerronic, Alain Diot et Charles Duthut (76)) et en Suisse ("très peu" - M. Robert Marclay (77)). L'intensité de ces études varie sensiblement, comme l'indiquent les précédentes précisions, d'un pays à l'autre. Elle s'accroît dans quelques cas particuliers : le "lycée français" de Sofia, où "tous les courants et toutes les écoles littéraires sont étudiés", comme l'indique Mme Nedelca Zacharieva (78), "à raison de plusieurs heures par semaine", durant quatre ans ; et dans les "lycées linguistiques" italiens, où la littérature française, comme le souligne M. Gian Giacomo Ferrara (79) est enseignée "de 2 à 3 heures par semaine, durant cinq ans". Elle se maintient, d'autre part, d'un programme à l'autre, en Grande-Bretagne (2 à 4 heures par semaine, durant deux ans), en Italie (2h par semaine, durant deux ans, dans les "lycées classiques" ; 2 à 3h par semaine, durant cinq ans, dans les "lycées linguistiques" voir ci-dessus; et 1 h par semaine, durant cinq ans, dans les "lycées scientifiques"), en République Fédérale Allemande (en moyenne, 1 à 4h par semaine, durant deux

ou trois ans) et en Roumanie (en moyenne, 1h par semaine, durant 2, 3 ou 4 ans).

Ces étudiants ont abordé la **civilisation française**, enfin, dans une mesure que les correspondants ne peuvent, à l'exemple de M. Malcolm Carrol (80) que "difficilement préciser". C'est que cette matière se confond entièrement, ici, avec l'ensemble du programme. Elle ne se relie presque jamais à la littérature : M. Michel Martiny (81), par exemple, estime qu'elle est enseignée "par l'intermédiaire de certains textes", mais sans préciser s'il s'agit de textes littéraires ou usuels. Les programmes de littérature, de fait, en raison, notamment, de leur faible extension, ne semblent guère favoriser ce genre d'ouverture. Cet enseignement est donc relié, en règle générale, à celui de la langue et sa conception varie, apparemment, d'un programme à l'autre, en obéissant à des contingences pratiques et individuelles : comme le remarque Mme Dorothea Möhle (82), "cela dépend de l'école et même du professeur". Une certaine tendance se dégage, en Italie, où ce lien de la langue et de la civilisation est, en général, fortement marqué et en République Fédérale Allemande, où "cet enseignement", selon M. Georges Barthel (83), "se généralise à l'heure actuelle".

Ces données doivent être examinées avec une certaine prudence, car elle proviennent, tout d'abord, d'une source indirecte : les enseignants du secondaire ne les corroboreraient peut-être pas entièrement. Il est évident, d'autre part, que la conception de l'enseignement universitaire peut différer, au point parfois, de la renverser, de celle de l'enseignement secondaire (84). Elles suggèrent, cependant, quelques réflexions générales et qui sont, en tant que telles, évidemment sujettes à caution. Il apparaît, en premier lieu, que l'extension et les modalités de l'enseignement de la civilisation sont circonscrites, dans une large mesure, par les contraintes générales du programme et, plus précisément, par la nécessité d'enseigner, en priorité, la langue parlée et écrite. Dans les pays où cet enseignement est peu développé, les institutions universitaires doivent donc s'appliquer, en principe, à l'approfondir et elles seraient ainsi amenées, là encore, à y relier l'enseignement de la civilisation. L'Espagne, à cet égard, constitue un cas particulier : la relative modestie de ses programmes y est évidemment compensée par la proximité des deux langues. Dans les pays où il est fortement développé, les institutions universitaires ont la possibilité, au contraire, d'approfondir l'enseignement de la civilisation et de le relier, notamment, à celui de la littérature. C'est le cas, en particulier, de la Grande Bretagne. L'enseignement de la littérature, de son côté, est, en général, relativement restreint et les institutions universitaires sont donc

tenues, en principe, de le renforcer et, par là, d'en exclure, dans une certaine mesure, l'enseignement de la civilisation. L'enseignement de la civilisation, enfin, s'intègre à celui de la langue pour des raisons qui sont sans doute d'ordre contingent, mais qui relèvent peut-être, d'autre part, d'un certain besoin pédagogique et intellectuel : celui de relier l'enseignement, en général, ou moins dans ce genre de matières, à la vie quotidienne et aux préoccupations de la société contemporaine. C'est ce que semblent suggérer, en tout cas, les correspondants allemands. Or, ces préoccupations se reflètent dans leur conception de l'enseignement universitaire et, notamment, dans celle de leurs programmes de civilisation.

LES SEJOURS EN FRANCE

Les connaissances des étudiants peuvent également dépendre des **séjours** qu'ils effectuent **en France**. Ils n'en ont guère la possibilité quand ils vivent dans des pays plus ou moins lointains : Israël, la Pologne, la Roumanie, la Suède et la Yougoslavie. Ils sont également limités, notamment dans les universités italiennes, par la relative modestie de leurs ressources. Ils ne s'y rendent donc, dans ces conditions, qu'à titre individuel (Israël, Italie, Suède et Yougoslavie) ou en bénéficiant de bourses attribuées par le gouvernement français (Danemark, Israël, Pologne, Portugal, Roumanie et Yougoslavie). Il s'avère alors que les étudiants suédois, en tout cas, sont nombreux à voyager, ainsi que le remarque M. Alain Diot (85), d'abord "comme scolaires, puis durant leurs études, puis ultérieurement", en se regroupant, non point dans le cadre universitaire, mais dans celui des "nombreuses organisations" qui s'occupent de ce genre d'activités.

La fréquence et la durée de ces séjours diffèrent énormément d'un pays à l'autre. Ces séjours sont "**rares**", en général, pour les étudiants des institutions suivantes : Copenhague - Etudes romanes, Athènes (un court séjour en fin d'études), Bari, Bologne, Cagliari et Turin ; auxquels il faudrait sans doute ajouter ceux des institutions dont les correspondants n'ont pas répondu à cette question. Ils "**varient**" pour les étudiants des institutions suivantes : Vienne, Bruxelles, Valladolid, Carysfort College (un ou deux séjours de 6 à 10 semaines), University College Dublin, Beer-Sheva, Jérusalem et Tel-Aviv (groupe organisé), Bergen - Etudes romanes (de 15 jours à un semestre), Bergen - Hautes Etudes Commerciales, Groningen (de 15 jours à deux mois), Leiden, Tilburg, Utrecht,

Cracovie (un à deux séjours de deux mois), Porto, Poznan (d'un mois à un an), Lisbonne (groupe organisé, d'un à deux mois), Porto, Aachen, Braunschweig, Cologne, Duisburg, Göteborg et Uppsala. Ils **s'étalent**, ensuite, **durant l'ensemble des études, d'une semaine à un an**, selon la progression indiquée, ci-dessous, pour les étudiants des autres institutions :

- **une semaine** : Gand, Jyväskylä (deux mois exigés), University College Cork, Haïfa (bourses de 3 à 6 semaines), Lublin (bourses de 3 à 5 semaines), Varsovie (un mois) et Rome ;

- **une à deux semaines** : Aalborg, Copenhague - Hautes Etudes Commerciales, Caceres, Institut Polytechnique d'Helsinki, Turku, Silésie et Lund ;

- **deux à trois semaines** : Trinity College Dublin, Florence, Amsterdam et Bamberg ;

- **plus de trois semaines** : Murcia (4 à 6 semaines par an), Birmingham (un an sur quatre années d'études), Edinburgh (six mois), Leicester (quatre semaines ou un an, selon les options), Newcastle (un an), Nottingham (un an), Saint-Andrews (trois mois), Surrey (trois périodes de trois mois), Maynooth (deux mois), Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin (deux mois obligatoires), Kristiansand (un an en un seul séjour), Oslo (un semestre sur quatre semestres d'études), Stavanger (de trois semaines à deux mois), Trondheim, Université de Technologie d'Eindhoven (stages d'été de huit semaines dans les entreprises), Bonn (entre six mois et un an), Braunschweig (au moins trois mois), Erlangen-Nürnberg (de six mois à un an), Kassel (trois mois, plus deux ou trois séjours de vacances), Mainz (au moins un séjour organisé de un à neuf mois), Saarlander (six mois en un seul séjour, plus de courts séjours), Tübingen (trois mois obligatoires ; en général, de six mois à un an) et Würzburg (un semestre ou un an, plus de courts séjours).

Ces moyennes ne concernent que les étudiants qui voyagent en groupes organisés et elles **varient sensiblement d'une option à l'autre**, comme le montrent les précisions fournies, notamment, par les correspondants de la Grande-Bretagne et de la République Fédérale Allemande. Mme Simone Rawson (86) indique ainsi que "les étudiants de "special subject" (...) passent une année entière (en France). Les étudiants des "combined studies", qui étudient le français pendant trois ans, passent au moins quatre semaines ; les autres : varient". A Nottingham les étudiants "passent en moyenne une année entière après la seconde année d'étude". M. Hagen Menuge (87) indique qu'ils "suivent des cours pendant six mois et travaillent pendant trois mois". M. Christian Schmitt (88)

précise qu'environ 15 % des étudiants passent entre six mois et un an". M. Daniel Vaslet (89) précise, de même, qu' "environ 15% des étudiants font un séjour d'au moins trois mois lors de leurs études. Quant au reste, on peut considérer que tout étudiant a fait un ou plusieurs séjours touristiques de quelques jours ou de quelques semaines." "C'est insuffisant", conclut-il, exprimant ainsi un voeu que partagent, sans doute, tous ses collègues.

Ces séjours se multiplient et se prolongent donc, en particulier, dans les institutions britanniques, irlandaises, norvégiennes et allemandes. Dans le cas de la Grande-Bretagne, ils permettent aux étudiants de perfectionner leurs connaissances de la langue, de la vie quotidienne et des institutions françaises. Dans celui de l'Irlande, ce sont les connaissances de la langue et de la vie quotidienne qui sont, semble-t-il, plus particulièrement visées. Il en va de même dans le cas de la Norvège, qui compense ainsi son éloignement de la France et la relative modestie de son enseignement, au niveau du secondaire, du français. Les institutions allemandes, enfin, manifestent ainsi un souci qui s'est déjà exprimé au niveau du secondaire et qui se reflète à travers leur programme : celui de mieux faire connaître, dans une perspective "sociologique", les réalités sociales et politiques de la France. Il va sans dire que de tels séjours doivent renforcer, dans une mesure appréciable, le programme des "cursus". Il convient également de noter qu'ils se multiplient et se prolongent, de même, moins visiblement, mais avec une nette régularité, dans les institutions professionnelles et, notamment, à l'Université de Technologie d'Eindhoven. Les institutions de certains pays limitrophes de la France, la Belgique, la Suisse et l'Italie, ne semblent leur accorder, au contraire, qu'un médiocre intérêt : sans doute reposent-elles, du fait de la proximité de la France, sur les initiatives individuelles. Ce n'est pas le cas des institutions espagnoles, qui viseraient ainsi à rapprocher leurs étudiants de la vie quotidienne des Français. Il ne semble pas nécessaire de souligner, enfin, que la relative rareté de ces séjours, dans les pays de l'Est de l'Europe ou dans d'autres pays éloignés, comme la Grèce et Israël, corrobore leur approche historique et littéraire de la civilisation française.

Un grand nombre d'étudiants profitent de leur séjour pour s'inscrire à des **cours**. C'est le cas de ceux de soixante-cinq institutions. Ne feraient exception (en dehors, sans doute, de celles dont les correspondants n'ont pas répondu à cette question) que ceux des institutions suivantes : Gand, Sofia, Exeter, Carysfort College, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin,

Amsterdam, Leiden, Bamberg, Braunschweig et Würzburg. Le cadre de ces cours, par ailleurs, n'a pu être précisé par les correspondants de huit autres institutions : Bruxelles, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague - Haute Ecole de Commerce, Cagliari, Florence, Lodz, Cologne et Lund. Il s'avère, ici, qu'une partie des étudiants irlandais et allemands, lors même qu'ils se rendent souvent en France, y parfont, surtout, leur culture générale. Il en va de même pour une partie des étudiants belges, danois, italiens et néerlandais. Leur séjour, comme nous le verrons ci-dessous (2ème partie), amènerait sur un niveau différent leurs études de civilisation.

Les cours d'été sont suivis par les étudiants des vingt-quatre institutions suivantes : Vienne, Leuven, Caçores, Murcia, Valladolid, Leicester, Athènes, Maynooth, Rome, Turin, Bergen - Etudes romanes, Oslo, Stavanger, Trondheim, Tilbury, Utrecht, Cracovie, Lublin, Poznan, Silésie, Bonn, Duisburg, Regensburg et Göteborg. Ceux de la Sorbonne sont suivis, plus particulièrement, par les étudiants de Haïfa et de Jérusalem ; ceux de l'Institut Catholique (de Paris) par les étudiants de Lubljana ; ceux de l'Université d'Aix-en-Provence par les étudiants de Stockholm ; et ceux de l'Université de Dijon par les étudiants de Lubljana. Ces séjours s'insèrent, probablement, dans le cadre d'accords particuliers, puisque les données précédentes suggèrent, d'une part, que bien d'autres universités organisent ces cours d'été et, de l'autre, que le recrutement en est très divers.

Les cours annuels sont suivis par les étudiants des douze institutions suivantes : Aberystwyth, Bath, Birmingham, Liverpool, Newcastle (certains sont recrutés en tant qu'assistants dans l'enseignement secondaire), Saint-Andrews, Surrey (D.E.U.G.), Sussex (pour la plupart en tant qu'auditeurs libres), Mainz, Saarlander (certains enseignent également dans des lycées), Tübingen et Uppsala (maîtrise ou deuxième cycle d'économie). L'enseignement de la civilisation, dans ces institutions, se relie donc, plus précisément, aux études poursuivies à l'occasion de ces séjours.

Les cours de formation professionnelle sont suivis par les étudiants des huit institutions suivantes : Birmingham (Ecoles Supérieures de Commerce), Bradford (industrie et institutions internationales), Edinburgh (Ecoles d'interprétariat), Haïfa (C.I.E.P. de Sèvres), Bergen (Hautes Etudes Commerciales), Kristiansand (I.E.P. et I.U.T.), Aachen (par la D.A.A.D.) et Paderborn (O.F.A.J.). La remarque précédente s'applique, là encore, dans ce nouveau contexte.

Les étudiants sont hébergés, en général, par les institutions qui les accueillent.

lent. Les autres formules sont plutôt rares : ceux de Vienne et de Kassel procèdent à des échanges avec des étudiants français ; ceux de Bonn séjournent parfois dans des écoles privées ; et ceux de Caceres sont entretenus, au pair, durant les vendanges. L'université de Jyväskylä est la seule, apparemment, à avoir élaboré une formule qui s'articule avec ses propres cours : comme l'explique le correspondant de cette institution (90), "il est exigé un séjour de deux mois au minimum. Un de nos lecteurs accompagne un groupe de 15 à 20 étudiants de 2ème année (...)" et "ils suivent des cours assurés par ce lecteur à raison de 16h par semaine. La durée du séjour est de trois mois (l'équivalent de notre semestre d'automne) ; les étudiants sont logés en famille sauf exception." Même si cet exemple est moins isolé que ne le donnent à penser ces données, il ne semble pas, en général, que l'enseignement de la civilisation ait suscité, dans ce domaine, des expériences qui répondraient, de façon ou d'autre, à ses postulations intellectuelles et pratiques.

LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement de la civilisation est donné **en français** dans quatre-vingt trois institutions.

Il est donnée **dans la langue maternelle** dans les douze institutions suivantes : Leuven - Théorie de la Littérature, Copenhague - Etudes romanes (en partie), Caceres (en partie), Edinburgh, Nottingham, Saint-Andrews, Surrey (en partie), Rome (pour les débutants), Cracovie, Lublin, Kassel et Nürnberg. Le correspondant de l'université de Rome est le seul à en avoir donné la raison. Celle-ci peut être déduite, cependant, dans les autres cas, de l'orientation générale des programmes : il s'agirait de cours d'introduction, s'adressant à des étudiants relativement faibles en langue, ou de cours qui porteraient, en fait, sur des matières corollaires, telles que l'histoire de la littérature, l'histoire des idées ou de la sociologie de la littérature.

Il est donnée **alternativement** dans les deux langues dans les onze institutions suivantes : Valladolid, Aberystwyth, Bradford, Newcastle, Trinity College Dublin, Bologne, Stavanger, Tilburg, Wrocław, Cologne et Duisburg. Les deux types de cours, ici, se juxtaposent.

Il est donné **successivement** dans les deux langues dans les quatre institutions suivantes : Sussex, Florence, Duisburg et Zagreb. M. Paul Cangilioli (91) en donne la raison quand il précise que les cours sont donnés en italien en pre-

mière et en deuxième année et en français en troisième et quatrième année : il s'agit, au premier stade, de cours d'introduction et ceux-ci sont destinés à des étudiants qui connaissent encore mal le français.

Dans l'ensemble, ces données montrent donc que cet enseignement est donné, dans la grande majorité des cas, en français et qu'il tend peut-être à se dégager, de ce point de vue, de la culture du pays "récepteur".

LA FORME DES COURS

La forme des cours varie comme suit :

- **Cours magistraux** : Leuven - Théorie de la littérature, Copenhague Hautes Etudes Commerciales, Leicester (avec le complément de "classes orales", Nottingham, Trinity College Dublin, University College Dublin, Jérusalem, Rome, Utrecht, Caceres, Cluj-Napoca, Craiova, Pitesti, Timisoara, Bamberg, Bonn, Erlangen, Nürnberg, Göteborg, Uppsala et Lausanne. Il s'agit, là encore, de cours d'introduction ou qui portent, en fait, sur des matières corollaires telles que l'histoire, l'histoire des idées, etc.

- **Travaux pratiques** dans les trente-six institutions suivantes : Vienne, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Exeter, Liverpool, Londres, Saint-Andrews, Maynooth, Trinity College Dublin, University College Dublin, Beer-Sheva, Jérusalem, Bari, Cagliari, Turin, Eindhoven, Leiden, Tilburg, Utrecht, Lublin, Varsovie, Caceres, Porto - Etudes romanes, Craiova, Pitesti, Timisoara, Bonn, Erlangen, Kassel, Nürnberg, Paderborn, Saarlander, Tübingen, Würzburg et Uppsala. Ces travaux pratiques sont donnés séparément à Caceres, à Craiova, à Pitesti et à Timisoara et ils n'y complètent donc pas les cours (précédemment évoqués) : c'est qu'ils portent, probablement, sur l'étude de la langue. Il en va de même, apparemment, dans la plupart des autres cas.

- **Cours et travaux pratiques (reliés)** : Leuven - Etudes romanes, Bruxelles, Sofia, Albord, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Murcia, Valladolid, Helsinki, Jyväskylä, Turku, Aberystwyth, Bath, Birmingham, Bradford, Edinburgh, Newcastle, Surrey, Sussex, Athènes, Budapest, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin, University College Cork, Beer-Sheva, Haïfa, Jérusalem, Bologne, Florence, Bergen - Etudes romanes, Bergen - Hautes Etudes de Commerce, Kristiansand, Oslo, Trondheim, Amsterdam, Groningen, Cracovie, Lodz, Poznan, Silésie, Wrocław, Açores, Braga, Lisbonne, Porto, Bucarest, Craiova, Bamberg, Bonn, Braunschweig, Cologne, Kassel, Mainz, Regensburg, Saarlander, Würzburg, Göteborg, Lund, Stockholm, Uppsala, Lau-

sanne, Lubljana et Zagreb. Cet enseignement prend, ici, une forme plus équilibrée.

- **Séminaires** : Utrecht. C'est là, comme il l'a été signalé, que cet enseignement se fonde spécifiquement sur la sémiotique et sur la théorie de la culture. Il est vrai qu'il s'inscrit également, notamment à l'université de Birmingham, dans le cadre de séminaires, mais ceux-ci portent, plus particulièrement, sur l'histoire et sur la littérature françaises. Les correspondants allemands, d'autre part, lors même qu'ils se réfèrent à la sociologie, ne mentionnent pas cette forme d'enseignement. En d'autres termes, il ne tend guère à la spécialisation.

- **L'animation extra-curriculaire** : Il peut être abordé, au contraire, dans le cadre de **cercles d'animation** extérieurs au "curriculum".

Ce n'est pas le cas, cependant, dans les institutions suivantes : Vienne, Anvers, Bruxelles, Leuven - Etudes romanes, Leuven - Théorie de la littérature, Sofia, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague - Hautes Etudes Commerciales, Murcia, Valladolid, Institut Polytechnique d'Helsinki, Bath, Edinbourg, Nottingham, Surrey, Athènes, Beer-Sheva, Jérusalem, Bologne, Florence, Rome, Bergen - Hautes Etudes de Commerce, Stavanger, Utrecht, Université de Technologie d'Eindhoven, Leiden, Poznan, Varsovie, Braga, ClujNapoca, Stockholm, Uppsala, Lubljana et Zagreb. Les raisons de cet état de fait peuvent, tout au plus, être présumées : les capitales (Vienne, Bruxelles, etc.) offrent d'autres possibilités d'activité culturelle ; les institutions professionnelles (Copenhague, Helsinki, etc) se prêtent moins à ce genre d'animation ; les médias, dans des pays comme la Belgique ou comme l'Italie, couvrent largement l'actualité culturelle française ; les services culturels français, enfin, ne sont pas partout présents...

Cette animation est **assurée, au contraire**, dans les institutions suivantes : Gand (Association d'étudiants), Aalborg (conférence, cours d'expression orale), Copenhague-Etudes romanes (conférences de personnalités venues de France et collaboration avec l'Institut français et les Services culturels de l'Ambassade), Jyväskylä (films), Turku (films, conférences, chanson française), Aston (club d'étudiants), Bradford (conférenciers invités par l'intermédiaire de l'Ambassade de France, industriels en visite), Exeter (films), Leicester (conférences, films dans le cadre de la "French Society" des étudiants), Liverpool (coopération avec les Services culturels de l'Ambassade de France, cercle dramatique, cercle français, vidéo, conférences), Londres (conférences, débats, films, dégus-

tation de vins, etc.), Newcastle (séminaire facultatif, production de pièces de théâtre), Pays de Galles, (contact avec les étudiants à l'occasion de l'"année" qu'ils passent en France, quand ils préparent une dissertation sur la région de leur séjour), Saint-Andrews (cercle français), Sussex (cercle français, représentations théâtrales, ciné-club), Budapest (cinéma), Carysfort College (activités organisées par les étudiants), Maynooth (ciné-club, théâtre, club français), Saint-Patrick's College Dublin (films, vidéo, chansons, journaux, etc), University College Cork (occasionnellement, lors de conférences sous l'égide de la société des étudiants), University College Dublin (divers), Haïfa (en coopération avec le Centre culturel français : cinéma, théâtre, conférences), Tel-Aviv (coopération avec l'Institut français, conférenciers, films, etc), Bari (conférences, projections de films, concerts), Cagliari (Association culturelle franco-sarde), Turin (Centre culturel franco-italien), Bergen-Etudes romanes (cours de conversation, club des étudiants et cours au Centre Culturel), Kristiansand (cours de conversation, stage franco-norvégien au mois d'avril), Oslo (ciné-club estudiantin, conférences de visiteurs français, club des étudiants de français, Alliance), Trondheim (films, excursions), Amsterdam (club d'animation des étudiants), Groningen (films spectacles, sorties), Tilburg (occasionnellement ; "semaine française", conférences), Cracovie (cercle de romanistes, théâtre, concours de récitation, soirées, rencontres, participation aux activités de l'Institut français), Lublin (théâtre, films, etc), Lodz (cercle de romanistes, etc), Wroclaw (cercle de sympathisants de la littérature et de la civilisation française), Açores (soirées culturelles, films, diapositives, conférences, expositions de photographies), Lisbonne (excursions, visites de musées, etc), Porto - Langues modernes (films, théâtre en français), Porto-Langues romanes (films, commentaires d'évènements) Bucarest (cercle, colloques, débats), Craiova (cercle littéraire des étudiants), Pitesti (comptes-rendus, films, chansons, théâtre, aide des Services culturels français), Timisoara (conférences, films documentaires), Bonn (cours de lecteurs, cours de l'Institut français), Braunschweig (conférences, films, montages, excursions), Cologne (non spécifié), Duisburg (films, théâtre, excursions), Erlangen (Institut français), Mainz (manifestations culturelles de l'Institut français), Tübingen (excursions et voyages organisés, soirées), Göteborg (films), Lund (forums, débats) et Lausanne (occasionnellement ; conférences, films, théâtre, entretiens).

Parmi toutes ces activités, les conférences sont le plus souvent mentionnées (16 fois), notamment par les correspondants britanniques et scandinaves,

et elles sont souvent organisées, dans les pays les plus divers, avec l'appui des Services culturels des Ambassades de France et des Instituts français (qui sont mentionnés 12 fois). Il convient de remarquer, à cet égard, que les institutions qui bénéficient de cet appui ne sont pas toujours les mêmes que celles où enseignent les lecteurs : les deux services, de la sorte, se complètent. Le théâtre et les spectacles sont, eux aussi, souvent mentionnés (12 fois), notamment, là encore, par les correspondants britanniques et scandinaves. Ils sont suivis par les soirées, les débats et les forums (6 mentions), par les visites et les excursions (5 "), qui ont la faveur, notamment, des étudiants allemands, par les groupes de conversations et par les cours de lecteurs (4 "), qui sont organisés, en particulier, dans les institutions scandinaves, et par la chanson (3 "). Les expositions (2 "), les concerts (1 mention) et la photographie (1 mention) sont réduits à la portion congrue. De même que la vidéo (2 mentions), qui ne perce, d'après ces données, qu'à l'Université de Liverpool et au Trinity College de Dublin, et que les diapositives (1 mention). Les journaux (1 ") ne semblent pas non plus éveiller, dans ce contexte, d'intérêt. Cette animation apparaît donc, à la fois, intense et variée, mais elle se contente, le plus souvent d'"illustrer" le programme (par des films ou par des pièces de théâtre) ou de le compléter (par des conférences et des débats). Il ne semble donc pas qu'elle débouche, en d'autres termes, si ce n'est, peut-être, dans le domaine du théâtre, sur des pratiques qui pourraient la relier à la culture extra-universitaire. Les moyens techniques, enfin, et notamment la vidéo, font nettement défaut.

LES BIBLIOGRAPHIES

Cet enseignement s'appuie, en général, sur des bibliographies.

Ce n'est pas tellement le cas, cependant, d'après les réponses apportées ici, dans les institutions suivantes : Copenhague-Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague-Langues étrangères, Caceres, Murcia, Jyväskylä, Edinburgh, Exeter, Nottingham, Saint-Andrews, Sussex, Carysfort College, Saint-Patrick's College de Dublin (rarement), Turin, Stavanger, Eindhoven, Covilhã, Porto-Etudes romanes, Aachen, Bochum, Bonn, Duisburg, Kassel, Paderborn et Lausanne. Les réponses des correspondants ne valent peut-être pas, ici, pour l'ensemble de leurs collègues. Il n'en reste pas moins que cette proportion est importante. Ces institutions appartiennent à l'ensemble des

pays considérés, à l'exception des pays de l'Est (la Bulgarie, la Hongrie, la Pologne et la Roumanie), de certains pays du Sud (la Grèce, Israël et la Yougoslavie) et de quelques pays isolés (l'Autriche, la Belgique et la Suède) où l'orientation historique, littéraire et philosophique des programmes ou la tradition académique requièrent l'emploi d'un minimum d'appareil critique. Des pays comme la Grande-Bretagne ou la République Fédérale Allemande se montrent à cet égard, plus éclectiques : certains de leurs enseignements peuvent aborder les faits de civilisation, dans la mesure où ils se fondent, notamment, sur une approche "moderniste" ou "sociologique", à partir de la réalité quotidienne.

Les correspondants qui ont indiqué des bibliographies se réfèrent, tout d'abord, à des **manuels**. Ils sont 41 à les utiliser, ce qui implique qu'ils préfèrent, le plus souvent, s'en passer. Les raisons en sont fort diverses. M. François Souty (92), lecteur et Secrétaire général du Centre culturel français, n'en utilise "aucun" et explique qu' "il convient de s'adapter au niveau des étudiants" et qu' "il importe ensuite d'envisager des thèmes d'études : les livres et articles servent à soutenir l'étude d'un thème sur lequel chacun a ses idées plus ou moins préconçues". Une partie des lecteurs, à en juger par leurs bibliographies, partagent son point de vue et tiennent ainsi à s'assurer d'une meilleure "réception" de leur enseignement. M. Marcel Henaff (93) estime que "la plupart des manuels" se réduisent à des "sommaires infantilisants" et "abstraites" et il préfère élaborer des "bibliographies spécifiques à chaque problème (centralisation, partis politiques (...))". Selon M. Gabriel Tzepelea (94) "chaque institution est obligée d'élaborer ses propres ouvrages" et c'est ainsi que les manuels sont "rédigés", dans sa section, "par les professeurs, par les chargés de cours et par les assistants". Dans d'autres institutions, les enseignants ne peuvent songer à utiliser un manuel dans la mesure où le programme de civilisation varie sensiblement d'une année à l'autre. C'est ce qu'expliquent M. Marcel De Grève (95) : "La matière change tous les ans" ; Mme Anne-Elisabeth Tipsmark-Bouchet (96) : "Le thème change chaque année" : et Melle Nicole Guillois (97) : "Le programme des études ne comporte pas d'enseignement élémentaire de la civilisation qui puisse se faire à base de manuels et d'ouvrages généraux. L'enseignement de la civilisation traite de sujets particuliers proposés soit par les étudiants, soit par les professeurs." En Grande-Bretagne et en République Fédérale Allemande, enfin, c'est la diversité des programmes qui empêche les enseignants de recourir à un manuel. C'est ce qu'expliquent Mme Linda Hantrais (98) : "Cela dépend des buts et de l'encadrement de (l') enseignement,

il n'y a aucun ouvrage général, mais deux ou trois pour chaque cours" ; M. John Clive Whitehouse (99) : la bibliographie est laissée "au choix de l'enseignant" ; M. Malcolm Carroll (100) : les ouvrages sont "trop nombreux et d'une telle variété qu'il (...) serait difficile d'en rédiger une liste exacte" ; M. Philip Powrie (101) : "Il y en a au moins deux cents" ; M. Daniel Vaslet (102) : la bibliographie "change selon le sujet du cours" ; Mme Dorothea Möhle (103) : les ouvrages sont "très divers, selon les sujets".

Le choix de ces manuels, dans les autres cas, est restreint :

TABLEAU n° 18

<p>1 manuel 1 manuel est mentionné 6 fois ; 2 manuels sont mentionnés 5 fois ; 2 manuels sont mentionnés 4 fois ; 1 manuel est mentionné 3 fois ; 3 manuels sont mentionnés 2 fois ; et 3 manuels sont mentionnés 1 fois.</p> <p>Fréquence d'utilisation des manuels.</p>
--

Leur contenu se spécifie comme suit :

- 11 manuels portent sur la civilisation française contemporaine ;
- 4 manuels portent sur l'histoire de la civilisation ;
- et 2 manuels portent sur la vie quotidienne des Français.

Leur utilisation se répartit comme suit :

- **Manuels portant sur la civilisation française contemporaine** : Helsinki, Turku, Athènes, Leicester, Budapest, University College Cork, Florence, Kristiansand, Oslo, Leiden, Utrecht, Silésie, Wroclaw, Braunschweig, Tübingen, Bucarest et Zagreb. Ces institutions ne constituent pas un ensemble homogène et ce choix semble donc résulter, entre autres, de l'initiative des enseignants. Il s'agit, dans sept cas (Turku, Budapest, Florence, Utrecht, Braunschweig et Tübingen) de lecteurs français. Il se précise ainsi que ces derniers adoptent, en fait, sur ce point, deux positions opposées : celle qui a déjà été présentée par M. Français Souty et celle que suggère cette remarque.

- **Histoire de la civilisation française** : Sofia, Athènes, University College Cork, Groningen, Utrecht, Lodz, Silésie, Wroclaw et Zagreb. Celles-ci constituent, cette fois, un ensemble relativement homogène : elles incluent, en effet, cinq sections de philologie et de langues romanes (Sofia, Lodz, Silésie, Wroclaw et Zagreb) et l'Institut de la France et de l'Occitanie, à l'université d'Utrecht, qui s'attachent, notamment, à l'histoire de la civilisation française. Restent deux sections de français : celle de l'université d'Athènes, dont la postulation "historique" s'est, elle aussi, déjà affirmée ; et celle de University College Cork, qui compléterait ainsi son enseignement de la civilisation contemporaine. Il convient de souligner, à cet égard, que six de ces institutions (Athènes, Cork, Utrecht, Silésie, Wroclaw et Zagreb) utilisent également les précédents manuels.

- **Vie quotidienne des français** : Helsinki, Turku, Leiden et Rome. Ils complètent, dans trois cas (Helsinki, Turku et Leiden) les manuels de "civilisation contemporaine". Leur faible diffusion suggère que les enseignants, en général, les trouvent, peut-être, trop normatifs.

D'après les réponses enregistrées ici, seize de ces manuels, enfin, sont édités en France et un seul dans l'un des pays "récepteurs" - l'Italie -, auquel il faut ajouter les cours publiés, notamment, par les enseignants roumains. Ces réponses, cependant, sont probablement, incomplètes, certains correspondants ayant omis de mentionner des manuels qu'ils jugent trop élémentaires et d'autres des manuels qui portent en partie sur la civilisation, mais qui sont utilisés dans l'ensemble des cours. L'un des lecteurs, M. Noël Vaure (105), émet, à ce propos, la réflexion suivante : "Aucun de ces ouvrages (édités en France) n'est tout à fait satisfaisant". Il faudrait fabriquer son propre manuel adapté aux conditions locales". La première partie de cette réflexion sera examinée plus loin (106). La seconde se heurte à la réalité : comme le montrent les chiffres précédents, les enseignants et les éditeurs hésitent à se lancer dans ce genre d'entreprise (107).

Les ouvrages généraux sont, évidemment, bien plus nombreux et bien plus variés :

TABLEAU n° 19

1 ouvrage (d'histoire : DUBY) est mentionné 9 fois ;
3 ouvrages (d'histoire et de sociologie) sont mentionnés 4 fois ;
51 ouvrages (d'histoire et de sociologie) sont mentionnés 2 fois ;
78 ouvrages (d'histoire et de sociologie) sont mentionnés 1 fois.

Fréquence d'utilisation des manuels généraux.

Ces ouvrages portent, par ordre d'importance décroissant, sur les **matières** suivantes : l'histoire (46 mentions), la civilisation contemporaine et les institutions (20 mentions), la linguistique et l'enseignement de la langue (19 mentions) l'histoire de la littérature (17 mentions), la vie politique (9 mentions), la géographie (8 mentions), l'économie (7 mentions), la critique littéraire, l'histoire de la civilisation et l'histoire des idées (6 mentions), la société (5 mentions), l'art et l'esthétique (3 mentions) et l'anthropologie (1 mention) ; s'y ajoutent les encyclopédies (4 mentions).

Cent vingt-sept de ces ouvrages sont édités en France et onze seulement dans les pays "récepteurs" : cinq en Grande-Bretagne, trois en Roumanie et trois en Grèce, en Italie et en République Fédérale Allemande. Les correspondants des Pays-Bas et de la République Fédérale Allemande font état, il est vrai, de répertoires bibliographiques, mais ils n'en spécifient pas, ici, les ouvrages principaux. Dans l'ensemble, donc, les ouvrages édités en France prévalent, là encore, très nettement.

Les articles généraux sont tirés de onze revues :

1 revue est mentionnée 4 fois

et 10 revues sont mentionnées 1 fois.

Il s'agit, dans le premier cas, d'une revue de documentation et elle est signalée par les correspondants des Universités d'Helsinki, de Leiden, de Groningen et de Mainz.

Les autres revues s'attachent à la vie culturelle internationale, aux questions de développement et aux débats d'idées. Elles ont été signalées, pour la plupart, par les correspondants de deux institutions portugaises - les universités des Açores et de Lisbonne - qui s'ouvriraient ainsi, en particulier, à l'actualité culturelle internationale.

Toutes ces revues sont publiées en France. Il faudrait leur ajouter, là encore, celles qui sont signalées dans les répertoires bibliographiques mentionnés ci-dessus.

Les articles spécialisés sont tirés de vingt-six revues :

TABLEAU n° 20

<p>1 revue (Le Français dans le monde) est mentionnée 4 fois ; 5 revues sont mentionnées 2 fois ; et 20 revues sont mentionnées 1 fois.</p>
--

Fréquence d'utilisation des revues.

La première est une revue de l'enseignement et elle est signalée par les correspondants des universités de Cagliari et, là encore, d'Helsinki, des Açores et de Lisbonne.

Les suivantes sont deux revues de littérature, que signalent les correspondants des universités des Açores et de Timisoara ; deux revues de linguistique, que signalent ceux des universités des Açores, de Porto et de Cluj-Napoca ; une revue d'histoire, que signalent ceux des universités de Leuven et des Açores ; et une revue scientifique, que signalent ceux des universités des Açores et de Bucarest. L'enseignement de la civilisation, à en juger par ces données, ne serait presque pas relié aux recherches poursuivies dans ces domaines.

Les autres revues s'attachent aux domaines des plus divers : la pédagogie (5 références), les arts (4 références), la linguistique (3 références), les sciences politiques (2 références), l'économie (1 référence) et les sciences et l'environnement (1 référence). Ces matières, comme le montre la disposition de ces références, ne s'organisent pas en un véritable corpus. Ces revues ont été signalées, en particulier, par les correspondants des institutions portugaises et roumaines.

Toutes ces revues, à une exception près (une revue de sciences politiques britannique) sont publiées en France. Il faudrait leur ajouter, à nouveau, celles qui figurent dans les répertoires mentionnés ci-dessus.

Les autres sources sont fournies, en premier lieu, par la presse française :

TABLEAU n° 21

<p>1 journal quotidien (Le Monde) est mentionné 9 fois ; 1 hebdomadaire (L'Observateur) est mentionné 6 fois ; 1 hebdomadaire (L'Express) est mentionné 5 fois ; 1 journal quotidien est mentionné 1 fois ; 1 hebdomadaire est mentionné 1 fois ; 4 hebdomadaires sont mentionnés 1 fois ; et 3 mensuels sont mentionnés 1 fois.</p>
--

Fréquence d'utilisation de la presse.

Celle-ci est lue dans les pays les plus divers et ces chiffres, en eux-mêmes,

sont peu significatifs, d'autant plus que la moitié, environ, de ces lecteurs sont des lecteurs français. Il en ressort, cependant, que la plupart des enseignants ne recourent guère à ce genre de documentation : l'un des correspondants de l'université de Birmingham et ceux de Saint-Patrick's College de Dublin, University College Dublin et de l'université de Bergen - Etudes romanes (un lecteur) sont les seuls à indiquer qu'ils composent des "dossiers de presse".

Ces sources sont tirées, d'autre part, des divers médias : la radio, mentionnée par les correspondants de l'université d'Aston, University College Dublin et des universités de Tilburg et de Porto - Langues modernes ; la télévision, mentionnée par ceux University College Dublin et de l'université de Braunschweig ; et, en général, les moyens audio-visuels, mentionnés par le correspondant University College Dublin, auxquels s'ajoutent les enregistrements sur bandes magnétiques, les cassettes vidéo, la documentation photographique, les diapositives et les disques, respectivement mentionnés par les correspondants des universités d'Helsinki et de Porto-Langues modernes, University College Dublin, University College Cork et des universités de Bergen - Langues romanes, de Lubljana et de Porto - Langues modernes ; auxquels s'ajoutent les textes publicitaires et les prospectus de tourisme, respectivement mentionnés par ceux des universités de Tilburg et de Lubljana. Ces moyens semblent donc plus particulièrement utilisés par les enseignants irlandais et portugais. Les initiatives, cependant, sont, très souvent, individuelles. Mme Eliane Dehaut (108) découpe ainsi les "caricatures d'un journal quotidien français" ; "excellent", explique-t-elle, "pour faire parler les étudiants ayant déjà quelques connaissances". M. Christian Belaud (109) se compose de la "documentation personnelle" avec des "enquêtes, articles et des diapositives réalisés, durant l'été, en France". M. Georges Barthel (110) a "fait établir un fichier selon un système décimologique qui couvre aussi bien la diachronie que la synchronie. C'est à partir de ces données que les étudiants s'orientent dans les travaux pratiques. Il s'agit moins de leur apprendre des faits (en dehors des données fondamentales...) que de leur apprendre à travailler et à s'orienter." Soit dit en passant, ces deux derniers exemples montrent comment certains lecteurs s'appliquent à diversifier la matière de leur enseignement.

La diversité de ces bibliographies montre assez que les enseignants, en cette matière, ne se conforment à aucun modèle préconçu. Les correspondants, de fait, hésitent à recommander des ouvrages à leurs collègues :

TABLEAU n° 22

<p>1 ouvrage est mentionné 5 fois ; 1 ouvrage est mentionné 4 fois ; 1 ouvrage est mentionné 3 fois ; 2 ouvrages sont mentionnés 2 fois ; et 45 ouvrages sont mentionnés 1 fois.</p> <p>Fréquence de recommandation des ouvrages.</p>
--

Tous les ouvrages mentionnés plus d'une fois sont édités en France. Il s'agit de trois manuels, d'une collection de documents et d'un bulletin de documentation générale. Le commentaire, ici, s'impose de lui-même.

LES SOURCES DE DOCUMENTATION

Les enseignants préparent leurs cours en puisant, en général, aux sources suivantes (les chiffres indiquent le nombre de réponses reçues) :

TABLEAU n° 23

	habituellement	rarement	jamais
Le cinéma	22	37	12
la presse française	67	11	1
la radio et la TV	36	21	13
la presse de leur pays	33	26	13
leur bibl. personnelle	55	6	-
une bibl. univ. ou publiée	70	7	2
les serv. cult. franç.	57	23	2
les serv. cult. d'autres pays francophones	9	17	40
le centre de la Docu- mentation Française	23	21	18

Sources de documentation.

En dehors des bibliothèques universitaires ou publiques et des bibliothèques personnelles, qui sont, évidemment, les plus souvent mentionnées, cette information provient donc, dans l'ordre décroissant du nombre de réponses inscrites dans la première colonne (les nombres inscrits dans les autres colonnes lui sont, à une exception près, proportionnels), des sources suivantes : la presse française, qui est mentionnée par les correspondants des institutions les plus diverses ; les Services culturels français, qui se manifestent, notamment, dans les villes où fonctionnent des Instituts et des Centres culturels et dans les institutions où enseignent des lecteurs, c'est-à-dire, en particulier, au Danemark, en Finlande, en Grande-Bretagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Israël, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République Fédérale Allemande, en Roumanie et en Yougoslavie ; la presse des pays "récepteurs", que mentionnent, notamment, les correspondants de la Grande-Bretagne, de la République Fédérale Allemande et de la Roumanie (qui ne la mentionnent pas dans leurs bibliographies, mais l'utilisent, en fait, pour préparer leurs cours) ; le centre de la Documentation Française, que mentionnent, en particulier, les correspondants du Danemark, du Portugal et de la République Fédérale Allemande (les plus soucieux, semble-t-il, de ce genre de précision) ; le cinéma, bien moins souvent mentionné que les autres médias et dont l'utilisation se disperse au point qu'elle semble dûe, le plus souvent, à des initiatives personnelles ; et les Services culturels des autres pays francophones, qui ne sont mentionnés que par les correspondants, dont les trois lecteurs, des institutions suivantes : Vienne, Bradford (plutôt rarement), Surrey, Sussex, Amsterdam, Lisbonne, Porto, Braunschweig et Cologne (qui préciseraient ainsi certaines de leurs motivations : l'intérêt accordé, dans les universités du Surrey et du Sussex, à l'histoire et aux relations internationales contemporaines ; l'ouverture à l'actualité mondiale, de par la proximité de certains organismes internationaux, dans celles de Vienne et d'Amsterdam ; l'ouverture à l'Afrique et au Tiers-Monde dans les institutions portugaises ; et l'orientation spécifique, enfin, de certaines des institutions de la République Fédérale Allemande).

LES FINALITES DE CET ENSEIGNEMENT

Les finalités de cet enseignement diffèrent comme suit :

TABLEAU n° 24

65 institutions donnent une formation de professeurs à leurs étudiants ;
 48 institutions donnent une formation professionnelle à leurs étudiants ;
 31 institutions donnent une formation de culture générale à leurs étudiants ;
 et 27 institutions donnent une formation de connaissance de la France à leurs étudiants.

Les finalités de cet enseignement.

Les correspondants de cinq de ces institutions - les universités d'Anvers, de Gand, de Caceres, de Turku et du Trinity College de Dublin - ont également tenu à souligner (la question n'était pas posée) que celles-ci se consacrent, d'autre part, à la formation de chercheurs. Mme Anne Gonzalez (111) indique ainsi qu' "en principe l'Université forme aussi de futurs chercheurs". M. Wilfried Decoo (112) explique que "98 % des étudiants", dans son université, "vont dans l'enseignement secondaire", mais que celle-ci vise, entre autres, à "former des philologues sans aucune considération pour leur profession future".

Ces finalités se circonscrivent, selon les institutions, comme suit :

- **Formation de professeurs** : Vienne, Gand, Leuven, Bruxelles, Sofia, Aalborg, Copenhague - Etudes romanes, Caceres, Valladolid, Jyväskylä, Turku, Aberystwyth, Bradford, Edinburgh, Exeter, Liverpool, Londres, Newcastle, Nottingham, Saint-Andrews, Carysfort, Maynooth, Trinity College Dublin, University College Dublin, University College Cork, Amsterdam, Groningen, Leiden, Utrecht, Cracovie, Lodz, Lublin, Poznan, Silésie, Varsovie, Wrocław, Açores, Braga, Lisbonne, Porto - Langues modernes, Porto - Langues romanes, Bucarest, Cluj-Napoca, Craiova, Pitesti, Timisoara, Aachen, Bamberg, Bonn, Braunschweig, Cologne, Duisburg, Erlangen, Kassel, Mainz, Nürnberg, Regensburg, Tübingen, Würzburg, Bucarest, Cluj-Napoca, Craiova, Pitesti, Timisoara, Göteborg, Lund, Stockholm, Lausanne, Ljubljana et Zagreb. Tous les pays sont représentés. Il convient de relever, cependant, le cas un peu particulier de la Grande-Bretagne, où cinq institutions (sur quatorze) ne donnent pas cette formation. Ce qui explique, évidemment, la relative spécificité de leur orientation.

- **Formation professionnelle** : Vienne, Leuven, Bruxelles, Sofia (traducteurs et interprètes), Copenhague - Hautes Etudes Commerciales, Copenhague - Centre d'Etudes Pédagogiques (conseillers pédagogiques), Murcia, Turku, Aberystwyth, Aston, Edinburgh, Exeter, Leicester, Liverpool, Newcastle, Nottingham,

Saint-Andrews, Surrey, Sussex, Carysfort, Maynooth, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin, University College Dublin, University College Cork, Amsterdam, Eindhoven, Groningen, Tilburg, Cracovie, Lodz, Poznan, Varsovie (traducteurs-interprètes), Braga (relations internationales), Porto - Langues modernes, Aachen, Braunschweig, Cologne, Erlangen, Mainz, Nürnberg, Tübingen, Bucarest (traducteurs-interprètes), Cluj-Napoca (idem), Pitesti (critiques littéraires, traducteurs, guides), Lund, Stockholm, Uppsala (économistes), Lausanne, et Zagreb (traducteurs, interprètes, journalistes). La plupart de ces institutions (trente-sept) assurent déjà la précédente formation. Dans la mesure où les correspondants n'ont pas donné cette précision, il n'est pas possible d'évaluer la part que prennent, dans leurs institutions, ces deux types d'enseignement. M. Michel Baradet (113) estime que l'enseignement professionnel occupe environ 40 % du programme ; M. Daniel Vaslet (114) réduit ce pourcentage à 10 % ; et M. Gilles Berdy (115) précise que les étudiants s'inscrivent "rarement" à la section de "formation de traducteurs-interprètes (dans des unités commerciales en majorité)". Ces deux dernières évaluations peuvent peut-être se reporter aux autres institutions de la République Fédérale Allemande et de la Roumanie mentionnées ici. Au Portugal, au contraire, les variations semblent beaucoup plus importantes. Dans les institutions qui se consacrent essentiellement à la formation, l'intérêt attaché au français peut, inversement, être mesuré. M. Jan Uljñ (116) explique ainsi qu'il ne constitue qu'une "matière à option pour le futur ingénieur dans son travail" ; et Mme Soili Sutinen (117) qu'il vise à "aider un ingénieur à lire les textes techniques et (voeu secret du professeur) à lire également d'autres textes", ainsi qu' "à se débrouiller en France lors d'un congrès, d'un voyage de travail, etc". En Grande-Bretagne, au contraire, l'intégration des programmes semble garantir un meilleur équilibre de ces deux options.

- **Formation culturelle générale** : Vienne, Copenhague - Hautes Etudes Commerciales, Bath, Birmingham, Exeter, Leicester, Londres, Newcastle, Nottingham, Surrey, Surrey, Carysfort, Maynooth, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin, University College Dublin, University College Cork, Leiden, Tilburg, Poznan, Açores, Lisbonne, Aachen, Cologne, Duisburg, Mainz, Pitesti, Göteborg, Lund et Stockholm. Elle est reliée à la formation professionnelle dans vingt-quatre institutions et à la formation des professeurs dans vingt-et-une institutions. Elle caractérise notamment, dans le premier cas, les institutions de la Grande-Bretagne, de l'Irlande, de la République Fé-

dérale Allemande et de la Suède. Les trois tendances sont réunies, d'autre part, dans les institutions suivantes : Vienne, Exeter, Newcastle, Nottingham, Carysfort, Maynooth, Trinity College Dublin, University College Dublin, Poznan, Aachen, Cologne, Mainz, Pitesti, Lunz et Stockholm. Celles-ci tendraient donc à assurer une formation aussi "ouverte" que possible à leurs étudiants. C'est ainsi que l'enseignement de la civilisation y serait voué, lui aussi, à une certaine généralité : celle-ci était déjà suggérée, de fait, par leurs précédentes caractéristiques.

- **Connaissance de la France** : Vienne, Bruxelles, Copenhague - Hautes Etudes Commerciales, Helsinki, Jyväskylä, Bath, Birmingham, Newcastle, Surrey, Trinity College Dublin, University College Dublin, Leiden, Tilburg, Cracovie, Açores, Lisbonne, Aachen, Cologne, Duisburg (pour les étudiants non-romanistes), Erlangen, Mainz, Nürnberg, Tübingen, Pitesti, Göteborg, Lund et Stockholm. Vingt de ces institutions donnent déjà une formation culturelle générale et elles ne font donc, ici, que la spécifier. Sept institutions, au contraire, s'attachent plus particulièrement à cet aspect : Bruxelles, Helsinki, Jyväskylä, Cracovie, Erlangen, Nürnberg et Tübingen. Elles témoignent ainsi d'un intérêt qui, de fait, a déjà été signalé, mais qui se précise dans le cas de l'université de Cracovie. Cette option se relie aux trois autres, enfin, dans les institutions suivantes : Vienne, Newcastle, Trinity College Dublin, University College Dublin, Aachen, Cologne, Mainz, Pitesti, Lund et Stockholm. Celles-ci ne font que confirmer, par là même, leur tendance à l' "ouverture".

LES OBJECTIFS DE CET ENSEIGNEMENT

Cet enseignement répond, selon le classement opéré par les correspondants (118), aux **objectifs** suivants :

TABLEAU n°25

1 - Donner aux élèves une bonne maîtrise de la langue écrite et orale	(258 points) ;
2 - Apprendre aux élèves à connaître et comprendre la France	(265 points) ;
3 - Ouvrir l'esprit des élèves	(316 points) ;
4 - Apprendre aux élèves à comprendre par contraste, leur propre pays	(438 points).

Les objectifs de cet enseignement.

Les contraintes des programmes s'avèrent, là encore, impératives et l'approche contrastive est reléguée, de toutes façons, au second plan.

Les souhaits des correspondants se précisent, toutefois, dans la mesure où ils ajoutent qu'ils aimeraient que ces programmes traitent, dans l'ordre (119), les **sujets** suivants :

TABLEAU n°26

1 - La société et la vie quotidienne	(372 points) ;
2 - La langue	(404 points) ;
3 - L'histoire	(441 points) ;
4 - La littérature	(555 points) ;
5 - les mentalités	(567 points) ;
6 - Les institutions	(573 points) ;
7 - Les arts	(632 points) ;
8 - La vie économique	(666 points) ;
9 - Les paysages et l'habitat	(819 points) ;
10 - Les évènements liés à l'actualité	(862 points) ;
11 - Les langues et les cultures régionales	(889 points).

Les sujets souhaités de cet enseignement.

D'autres sujets ont été rajoutés à cette liste :

- L'archéologie (9 mentions) ;
- Le droit (5 mentions) ;
- La chanson (2 mentions) ;
- Les Français à l'étranger et les étrangers en France ; la francophonie ; la gastronomie ; la géographie ; les grands penseurs modernes susceptibles de renouveler les connaissances du passé ; l'humour ; le jeu ; les relations culturelles des deux pays ; les sciences et les techniques des pays francophones (1 mention).

Un certain nombre de correspondants se sont refusé à départager ces sujets : Mmes Anne-Marie Bärnreuther (120) et Simone Rawson (121), d'autre

part, leur choix peut varier, au moins dans une certaine mesure, d'un cours à l'autre. C'est ce qu'indiquent M. John Colin Whitehouse (122) : "Cela dépend du cours choisi par l'étudiant" ; M. Alain Diot (123) : "Cette place varie : tous ces cours interviennent" ; et, plus explicitement, Mme Dorothea Möhle (124) : "Tous les thèmes proposés me paraissent importants. Selon le but pédagogique de tel ou tel cours on doit choisir et ainsi éliminer un nombre de sujets qui pour cela ne sont pas d'une moindre importance du point de vue général de la formation d'un futur professeur de français. Il m'est impossible de faire un classement qui m'obligerait de juger la vie quotidienne plus ou moins importante que la vie économique, l'histoire plus ou moins importante que la littérature dans la formation d'un professeur". Ces réticences proviennent, sans doute, de ce que cet enseignement est réparti, notamment dans les institutions de la Grande-Bretagne et de la République Fédérale Allemande, dans des cours différents, mais complémentaires. M. George Graig (125) se fonde, à cet égard, sur des considérations de principe : "La notion de hiérarchie", affirme-t-il, "ne semble ni possible ni souhaitable au niveau de la planification explicite. Empiriquement, l'accent varera d'un enseignant à l'autre. Pour moi, personnellement, il sera littéraire ; pour tel autre historique ; etc."

La plupart des correspondants, cependant, ont opéré un choix qui confirme, en général, les tendances déjà évoquées. Ils souhaitent, en effet, que cet enseignement se relie, en premier lieu, à celui de la société, de la vie quotidienne et de la langue, puis à celui de l'histoire et de la littérature : les deux grandes orientations, contemporaine ou historique, d'une part, et linguistique ou littéraire, de l'autre, sont ainsi, pratiquement, prorogées. La tendance contemporaine s'exprime égelement par le choix de quatre autres sujets : les mentalités, les institutions, la vie économique et les événements liés à l'actualité. Trois sujets, enfin, se voient accorder une attention relativement nouvelle : les arts, les paysages et l'habitat, et les langues et les cultures régionales. Ils témoigneraient ainsi du souci d' "illustrer", d'une part, cet enseignement et d'en nuancer, de l'autre, le modèle "hexagonal".

Ce tableau peut être spécifié, comme suit, par pays (selon les cinq premiers sujets choisis) :

Belgique : société et vie quotidienne ; langues et cultures régionales ; histoire ; littérature ; mentalités ;

Bulgarie : langue ; société et vie quotidienne ; paysage et habitat ; vie économique ; institutions ;

Danemark : société et vie quotidienne ; les événements liés à l'actualité et la langue ; l'histoire ; les institutions ;

Espagne : langue ; littérature ; société et vie quotidienne ; institutions ; arts ;

Finlande : société et vie quotidienne et vie économique ; les événements liés à l'actualité et la langue ; les institutions ;

Grande-Bretagne : langue ; société et vie quotidienne ; institutions et littérature ; les événements liés à l'actualité ;

Grèce : les événements liés à l'actualité ; société et vie quotidienne ; littérature ; arts ; langue ;

Hongrie : histoire ; vie économique ; paysages et habitat ; société et vie quotidienne ; arts ;

Irlande : langue ; littérature ; société et vie quotidienne ; mentalités ; paysages et habitat ;

Israël : littérature ; histoire et langue ; arts et mentalités ;

Italie : langue ; société et vie quotidienne ; littérature ; les événements liés à l'actualité ; mentalités ;

Norvège : Langue ; société et vie quotidienne ; paysages et habitat ; histoire et mentalités ;

Pays-Bas : société et vie quotidienne ; vie économique et langue ; histoire ; les événements liés à l'actualité ;

Pologne : langue ; littérature ; institutions ; histoire ; les événements liés à l'actualité, arts et mentalités ;

Portugal : langue ; société et vie quotidienne ; les événements liés à l'actualité ; mentalités ; histoire ;

République Fédérale Allemande : société et vie quotidienne ; les événements liés à l'actualité ; histoire et institutions ; langue ;

Roumanie : société et vie quotidienne ; langue ; institutions ; les événements liés à l'actualité ; art ;

Suède : institutions ; société et vie quotidienne et histoire ; vie économique ; langue et mentalité ;

Suisse : institutions ; histoire ; littérature ; arts ; langue ;

Yougoslavie : littérature ; histoire ; langue ; société et vie quotidienne ; arts.

Ces données mettent en évidence, tout d'abord, une **tendance** qui pourrait être définie, alternativement, comme "**classique**" ou comme "**intégrative**"

dans la mesure où elle se fonderait, en particulier, sur l'enseignement de la langue et de la littérature. Elle caractériserait, notamment, les institutions des pays suivants : l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Irlande, Israël, l'Italie, la Pologne et la Yougoslavie. L'intérêt pour l'actualité se manifeste, notamment, dans les institutions des pays suivants : la Belgique, le Danemark, la Finlande, la Grèce, les Pays-Bas, le Portugal, la République Fédérale Allemande et la Roumanie. Cette tendance a déjà été relevée dans la plupart de ces cas, mais elle ne fait que s'esquisser, ici, semble-t-il, dans ceux de la Grèce et de la Roumanie. L'intérêt pour les **arts** se manifeste, notamment, dans les institutions des pays suivants : l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, Israël, la Pologne, la Roumanie, la Suisse et la Yougoslavie. Il s'agit de pays qui ont hérité d'un riche passé artistique (l'Espagne, la Grèce) ou qui relient les lettres et les arts (comme les pays de l'Est) dans une perspective "philosophique" - la Suisse constituant, à ces deux points de vue, une sorte d'exception (puisque c'est l'enseignement de l'art cinématographique, comme il l'a déjà été signalé, qui y est, notamment, développé). Les **sujets ajoutés** et présentés par certains correspondants permettent de spécifier l'orientation que pourraient prendre ces tendances aux plans, d'une part, culturel et, de l'autre, académique. C'est ainsi que M. Jere Tarle (126) évoque, dans la perspective "philosophique", "les grands penseurs modernes susceptibles de renouveler les connaissances du passé". M. Denis Kohler (127) mentionne les "relations culturelles comparées des deux pays" ; et M. Gabriel Tzepelea (128) "les implications des éléments de civilisation française sur la vie du peuple roumain ; le rôle de l'étude de la langue française pour ce qui est l'histoire de la langue roumaine ; la littérature comparée ; la traduction correcte de certains mots ..." Ces suggestions se réinscrivent, évidemment, dans la perspective des études inter-culturelles. M. Jan Uljñ (129), d'autre part, se fait l'interprète, jusqu'à un certain point, de ses collègues des institutions professionnelles et technologiques, quand il ajoute "les sciences, les techniques" et même "les entreprises des pays francophones".

LES CHAMPS D'INFORMATION

L'information destinée à cet enseignement est habituellement puisée, dans l'ordre décroissant des réponses, dans les champs suivants :

TABLEAU n° 27

1 - L'actualité	(88 mentions)
2 - La vie sociale, économique et politique	(77 mentions)
3 - La langue	(57 mentions)
4 - La littérature moderne	(55 mentions)
5 - La littérature classique	(37 mentions)
6 - L'iconographie	(33 mentions)
7 - La musique	(19 mentions)
Les champs d'information.	

Ces données recourent, dans l'ensemble, les répartitions déjà opérées.

Les correspondants n'ont pas précisé, en général, l'ordre et la fréquence de ces divers domaines d'information et il est donc difficile d'en déduire, par exemple, que l'iconographie et la musique sont plus particulièrement utilisés qu'il ne l'a été indiqué jusqu'à présent.

LES PAYS EVOQUES

Les enseignants s'attachent, évidemment, à la France, mais ne s'y limitent pas. Ils lui ajoutent, en effet, avec une fréquence variable, les pays suivants (les chiffres indiquent le nombre de réponses reçues) :

TABLEAU n° 28

	de façon constante	rarement
Afrique francophone	16	36
Le Canada francophone	10	45
Les Antilles francophones	10	23
Les pays du Maghreb :		
Algérie, Maroc, Tunisie	12	43
Les pays évoqués.		

Les correspondants ont mentionné, de plus, les régions et les pays suivants :

- les pays d'Europe en partie francophones :
 - la Belgique : 21 mentions,
 - la Suisse : 18 mentions,
 - et Aoste : 1 mention.
- les pays "récepteurs" : 4 mentions,
- les Etats-Unis (la Louisiane) : 1 mention,
- l'Ile Maurice : 1 mention,
- Tahiti : 1 mention,
- le Viet-Nam : 2 mentions,
- l'Europe : 4 mentions,
- l'Amérique latine : 1 mention,
- et les rapports entre grandes puissances : 1 mention.

Ces divers pays sont évoqués, comme suit, selon les pays.

- **Pays d'Afrique francophones de façon constante** : Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Helsinki, Jyväskylä, Surrey, Sussex, Rome, Bergen - Etudes romanes, Groningen (plutôt rarement), Aachen, Bonn, Braunschweig, Cologne, Kassel, Regensburg, Lund et Stockholm (plutôt rarement). La part des institutions des pays scandinaves, de la Grande-Bretagne et de la République Fédérale Allemande est, ici, prépondérante. Les premières forment, entre autres, des spécialistes des questions de développement. Les secondes relient probablement ces études à celles des pays d'Afrique anglophones. Les dernières, enfin, ont gardé un certain intérêt pour l'Afrique. Il convient de remarquer, inversement, que les correspondants des institutions de l'Espagne et du Portugal n'ont pas mentionné cette possibilité.

- **Pays d'Afrique - rarement évoqués** : Vienne, Leuven - Etudes romanes, Aalborg, Copenhague - Etudes romanes, Valladolid, Turku, Bradford, Edinburgh, Liverpool, Saint-Andrews, Budapest, Trinity College Dublin, University College Cork, University College Dublin, Tel-Aviv, Bari, Cagliari, Oslo, Stavanger, Amsterdam, Eindhoven, Leiden, Tilburg, Utrecht, Lodz, Varsovie, Açores, Lisbonne, Duisburg, Paderborn, Saarlander, Bucarest, Craiova, Uppsala, Lubljana et Zagreb. Les précédentes données se précisent et se complètent avec l'adjonction, notamment, des institutions de l'Irlande, des Pays-Bas et des pays de l'Est de l'Europe.

- **Le Canada francophone - de façon constante** : Helsinki, Jyväskylä, Londres, Surrey, University College Cork, Rome, Groningen (plutôt rarement),

Bonn, Duisburg et Stockholm (plutôt rarement). Il s'agit de cas relativement isolés et qui ont donc été suscités, peut-être, par des initiatives individuelles. M. Gian Giacomo Ferrera (130) indique ainsi qu' "on ne trouve rien à Rome en ce qui concerne le Canada francophone", mais tient à le présenter, cependant, à ses étudiants.

- **Le Canada francophone - rarement évoqué** : Vienne, Leuven - Etudes romanes, Bruxelles, Sofia, Aalborg, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague - Etudes romanes, Valladolid, Turku, Bradford, Liverpool, Saint-Andrews, Athènes, Carysfort, Maynooth, Trinity College Dublin, Beer-Sheva, Tel-Aviv, Bologne, Cagliari, Florence, Bergen - Hautes Etudes Commerciales, Bergen - Etudes romanes, Stavanger, Amsterdam, Eindhoven, Leiden, Utrecht, Cracovie, Silésie, Varsovie, Wroclaw, Açores, Lisbonne, Porto - Etudes romanes, Aachen, Bamberg, Braunschweig, Paderborn, Bucarest, Craiova, Lund, Uppsala, Lubljana et Zagreb. Cette énumération n'est pas très significative, dans la mesure où elle s'étend à la plupart des pays. Sa fréquence, cependant, indique que le sujet y est souvent présent à l'esprit des enseignants.

- **Les Antilles francophones - de façon constante** : Jyväskylä, Birkbeck College de Londres, Surrey, Sussex, Bari, Bergen - Etudes romanes, Groningen (plutôt rarement), Regensburg, Lund et Stockholm (plutôt rarement). Il s'agit, en partie, de celles qui ont déjà été mentionnées à propos du Canada francophone. Il convient de relever, cependant, que cinq des correspondants, ici, sont des lecteurs (alors qu'ils n'étaient que trois dans l'autre liste) : l'intérêt que les pays "récepteurs" peuvent porter à ce sujet apparaît d'autant plus restreint.

- **Les Antilles francophones - rarement évoqués** : Vienne, Leuven - Etudes romanes, Sofia, Valladolid, Bradford, Saint-Andrews, University College de Cork, Cagliari, Amsterdam, Leiden, Utrecht, Lisbonne, Porto - Etudes romanes, Aachen, Bamberg, Bonn, Braunschweig, Duisburg, Paderborn, Saarlander, Craiova, Uppsala, et Zagreb. Les institutions de la République Fédérale Allemande sont plus représentées mais le nombre relativement restreint, ainsi que la dispersion, de ces données, confirment, dans l'ensemble, la précédente remarque.

- **Les pays du Maghreb - l'Algérie, le Maroc et la Tunisie - de façon constante** : Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague - Etudes romanes, Helsinki, Jyväskylä, Surrey, Beer-Sheva, Cagliari, Bergen - Etudes romanes, Regensburg, Saarlander, Lund et Stockholm (plutôt rarement).

Sept de ces correspondants sont des lecteurs. L' université de Beer-Sheva, d'autre part, accueille des étudiants qui sont, en partie, d'origine maghrébine. Ce sujet, dans l'ensemble, n'est donc guère abordé.

- **Les pays du Maghreb - rarement évoqués** : Vienne, Leuven - Etudes romanes, Bruxelles, Sofia, Alborg, Valladolid, Turku, Aberystwyth, Bradford, Edinburgh, Exeter, Leicester, Liverpool, Londres, Saint-Andrews, Sussex, Athènes, Budapest, Carysfort, Maynooth, Trinity College Cork, University College Dublin, Jérusalem, Tel-Aviv, Bari, Bologne, Rome, Oslo, Stavanger, Trondheim, Amsterdam, Eindhoven, Groningen, Leiden, Utrecht, Açores, Lisbonne, Aachen, Bonn, Craiova, Uppsala, Lubljana et Zagreb. Le nombre de ces mentions indique, là encore, que le sujet est peu traité, mais qu'il est souvent présent à l'esprit des enseignants.

- **Pays d'Europe en partie francophones - Belgique** : Helsinki, Birmingham, Bradford, Londres, Carysfort, University College Cork, Bologne, Cagliari, Florence, Rome, Bergen-Hautes Etudes Commerciales, Amsterdam, Groningen, Lisbonne, Porto - Etudes romanes, Bamberg, Bonn, Cologne, Duisburg, Bucarest et Zagreb - **Suisse** : Helsinki, Birmingham, Bradford, Londres, Carysfort, University College Cork, University College Dublin, Bologne, Cagliari, Florence, Rome, Amsterdam, Lisbonne, Porto - Etudes romanes, Bamberg, Bonn, Cologne, Duisburg, Bucarest et Zagreb ; - **Aoste** : Londres. Les deux premières listes se recoupent, à quelques exceptions près. Neuf de ces institutions sont situées dans des capitales et elles en souligneraient ainsi le rôle international. M. René Verbraeken (131) précise que ce sujet est confié à un enseignant belge. Comme il l'a déjà été indiqué, les relations inter-européennes sont plus particulièrement enseignées dans les institutions de la Grande-Bretagne, de la République Fédérale Allemande et (dans une section spéciale) à l'université de Porto. Ce chiffre, enfin, aurait peut-être été plus élevé si la question avait été directement posée.

Les pays "récepteurs" sont mentionnés par les correspondants des universités de Bruxelles, Athènes, Lausanne et Zagreb. Mme Hélène Skoura (132) précise ainsi qu'elle se reporte "à la Grèce par une comparaison entre les civilisations européennes" : la relation est donc dictée, ici, par le souci de dégager, notamment, les fondements "classiques" de la civilisation française. M. Robert Marclay (133) s'exclame : (Nous évoquons)" la Suisse, bien entendu, puisque nous y vivons." Cette évidence échappe, cependant à la plupart de ses collègues, et il semble donc qu'elle lui soit suggérée, comme à Mme Evelyne Namenwirth (134), par

le souci de spécifier le rapport qui relie, d'une part, la civilisation française et, de l'autre, la culture d'un pays "limitrophe" et, de plus, partiellement francophone. Mme Gabrjela Arneri-Vidan (135), enfin, évoque "(s)on pays, la Yougoslavie, parce qu'(elle) essaie de faire voir l'interdépendance des statuts culturels". Elle serait donc la seule, ici, à évoquer, sur un mode plus théorique, le champ des études "interculturelles" et, plus précisément, de celles qui s'attachent aux "interférences" culturelles.

Les autres pays constituent des **cas particuliers** : la Louisiane, l'île Maurice, Tahiti et le Viet-Nam sont mentionnés par les correspondants des universités d'Helsinki, de Turku et de Bergen - Etudes romanes, qui sont tous trois des lecteurs ; les pays européens et, notamment, ceux de la C. E. , sont mentionnés par les correspondants des universités de Birmingham, de Liverpool et d'Oslo ; les pays de l'Amérique latine sont mentionnés par le correspondant de l'université de Leuven - Etudes romanes ; et les grandes puissances - les Etats-Unis, l'U.R.S.S. et la Chine - par le correspondant de l'université de Birmingham. Ces derniers choix sont évidemment dictés par les contingences de certains programmes : M. Gunnar Bjerronic (136) précise, à ce propos, que toutes ces références se concentrent dans "un cours pour les économistes intitulé "la francophonie", où tous les pays de langue française sont représentés".

Cet enseignement ne s'étend donc guère, dans l'ensemble, à d'autres pays que la France : il n'est donné de façon constante, mais très partiellement, que dans une vingtaine d'institutions. Il n'est "jamais" abordé dans les vingt-deux institutions suivantes : Leuven - Théorie de la littérature, Copenhague-Hautes Etudes de Commerce, Caceres, Murcia, Bath, Newcastle, Nottingham, Saint-Patrick's College de Dublin, Haïfa, Turin, Kristiansand, Utrecht, Lublin, Poznan, Braga, Erlangen, Mainz, Nürnberg, Würzburg, Cluj-Napoca, Timisoara et Lausanne. Il n'est complet que dans les sept institutions où tous les pays indiqués dans le tableau sont abordés de façon plus ou moins constante : Helsinki, Jyväskylä, Surrey, Bergen - Etudes romanes, Regensburg, Tübingen et Stockholm. Or, les correspondants de six de ces institutions sont des lecteurs et il n'est pas sûr que leur programme soit vraiment représentatif. L'université du Surrey serait donc la seule à développer, de façon conséquente, cet enseignement : rien d'étonnant en cela, puisqu'elle le dispense, notamment, dans la section d' "études internationales". Quelles pourraient être les raisons de cette réserve ? La limitation des programmes, dans un certain nombre de cas. Le manque de documentation, dans d'autres : M. Gian Giacomo Ferrara l'a

déjà évoqué ; M. Jerzy Falicki (137), de son côté, regrette qu' "il n'y a(it) pas de matériel". La prudence académique, enfin : cette matière, comme il l'a été rappelé à plusieurs reprises, n'a pas acquis de statut académique et sa méthodologie pêche, apparemment, par excès d'improvisation.

MATERIEL SPECIALEMENT DESTINE A CET ENSEIGNEMENT

Plus de la moitié de ces correspondants ont élaboré du **matériel spécialement destiné à cet enseignement**. Ce matériel se diversifie comme suit :

- **Manuels et travaux publiés chez des éditeurs ou à des presses universitaires** : Leuven - Etudes romanes, Copenhague - Etudes romanes, Valladolid, Bath, Birmingham, Londres, Sussex, Athènes, Maynooth, Jérusalem, Bari, Bologne, Florence, Rome, Amsterdam, Silésie, Lisbonne, Bamberg, Duisburg, Bucarest, Craiova, Pitesti, Stockholm, Uppsala et Zagreb ; **Manuels, dossiers, présentations de documents et cours** : Vienne, Bruxelles, Sofia, Aalborg, Copenhague - Etudes romanes, Helsinki, Jyväskylä, Aberystwyth, Birmingham, Edinburg, Exeter, Leicester, Londres, Newcastle, Saint-Andrews, Surrey, Sussex, Athènes, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin, University College Cork, Tel-Aviv, Rome, Bergen - Etudes romanes, Kristiansand, Oslo, Trondheim, Eindhoven, Leiden, Tilburg, Utrecht, Poznan, Varsovie, Porto - Langues modernes, Bonn, Braunschweig, Duisburg, Erlangen, Mainz, Nürnberg, Regensburg, Saarlander, Tübingen, Würzburg, Timisoara, Lund, Stockholm et Zagreb : - **Documents sonores** : Copenhague - Etudes romanes, Jyväskylä, Birmingham, Exeter, Leicester, Londres, Newcastle, Saint-Andrews, Sussex, Athènes, Saint-Patrick's College Dublin, Rome, Trondheim, Eindhoven, Tilburg, Poznan, Silésie, Lisbonne, Porto - Langues modernes, Braunschweig, Duisburg, Erlangen, Nürnberg, Saarlander, Pitesti et Zagreb ; - **Documents photographiques** (photographies et diapositives) : Bruxelles, Jyväskylä, Leicester, Saint-Andrews, Sussex, Athènes, Maynooth, University College Cork, Florence, Trondheim, Lublin, Poznan, Silésie, Lisbonne (enregistrements vidéo), Porto - Langues modernes (collages), Braunschweig, Duisburg, Erlangen, Nürnberg, Würzburg, Pitesti et Zagreb. Ce matériel a donc été publié, notamment, en Grande-Bretagne, en Italie et en Roumanie. Les ouvrages photocopiés sont très largement répandus. Les documents sonores ont été recueillis, notamment, en Grande-Bretagne et en République Fédérale Allemande. Les documents

photographiques ont été recueillis, notamment, en Grande-Bretagne, en Pologne, au Portugal et en République Fédérale Allemande.

- **Manuels français** : Vienne, Leuven - Théorie de la littérature, Aalborg, Murcia (avec des dossiers), Jyväskylä, Bath, Exeter, Newcastle, Carysfort, Maynooth, Saint-Patrick's College Dublin, University College Cork, Haïfa (avec des brochures), Jérusalem, Tel-Aviv (avec des brochures), Bari (avec dossiers), Bologne, Cagliari, Turin, Bergen - Etudes romanes, Kristiansand, Oslo, Stavanger, Trondheim, Amsterdam (avec des brochures), Groningen (avec des dossiers), Leiden (idem), Utrecht, Cracovie, Lodz, Poznan, Silésie, Açores, Porto - Langues modernes (avec des dossiers), Bonn, Braunschweig (avec des dossiers), Cologne (idem), Regensburg, Tübingen (avec des dossiers), Würzburg (idem), Stockholm (avec des brochures), Lausanne et Lubljana. Il s'avère ici que les correspondants recommandent ces manuels à leurs étudiants, lors même qu'ils émettent des réserves à leur égard, dans un bon tiers des institutions. C'est le cas, notamment, en Irlande, en Israël, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne et en République Fédérale Allemande. Il semble donc, d'après cette donnée, que l'enseignement s'y conforme plus particulièrement au modèle dégagé de ces manuels. Il s'agit, du point de vue académique, de dix-neuf sections de langues et de philologie romanes, de dix-sept sections de langue et de littérature françaises, de quatre sections de langues modernes et de trois sections spécialisées (théorie de la littérature, traduction et langue, communication et histoire de la culture) : les orientations de ces deux premières catégories sont ici confondues et il semble donc que leurs programmes, de ce point de vue, tendent à se recouper, au moins dans une certaine mesure (contrairement à ce qu'avait suggéré, au début, la différence de leurs dénominations).

- **Manuels français et, conjointement, manuels, ou ouvrages équivalents, publiés dans le pays "récepteur"** : Bruxelles, Sofia, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Caceres, Valladolid, Helsinki (un cours), Turku, Aberystwyth, Aston, Leicester, Nottingham, Surrey, Sussex, Athènes, Florence, Rome, Lublin, Varsovie, Wrocław, Lisbonne, Aachen, Bamberg, Duisburg, Erlangen, Kassel, Mainz, Nürnberg, Paderborn, Bucarest, Craiova, Pitesti, Timisoara, Lund, Uppsala et Zagreb. L'équilibre est recherché, ici, entre les deux modèles d'enseignement. C'est le cas, notamment, en Grande-Bretagne, en Pologne, en République Fédérale Allemande et, surtout, en Roumanie. Du point de vue académique, les deux grandes catégories tendent, là encore, à se confondre.

- **Manuels ou ouvrages équivalents publiés dans le pays "récepteur" :** Eindhoven, Tilburg, Cluj-Napoca, et Aston. Les deux premières sont des institutions professionnelles et utilisent donc un matériel très particulièrement adapté à leurs besoins. L'université de Cluj-Napoca accentue ainsi la tendance spécifique des institutions roumaines : il convient de relever, à cet égard, que son correspondant est un lecteur. L'université d'Aston, enfin, souligne l'attention qu'elle accorde, d'un autre point de vue, à cet enseignement.

Le correspondant d'University College Cork indique qu'il utilise également un manuel québécois et celui d'Amsterdam des manuels publiés dans un autre pays que la France et que le sien. Ces choix sont dûs, dans le premier cas, à l'orientation du programme et, dans le second, à une initiative personnelle.

Les correspondants de six institutions - Leuven - Etudes romanes, Copenhague - Haute Ecole de Commerce, University College Dublin, Beer-Sheva, Braga et Saarlander - indiquent qu'ils n'utilisent **aucun manuel**. Ce sont donc ceux qui préfèrent travailler "sur le terrain". C'est également le cas, sans doute, des correspondants des neuf institutions - Anvers, Gand, Copenhague - Etudes romanes, Budapest, Edinburgh, Saint-Andrews, Trinity College Dublin, Covilhã et Bochum - qui n'ont pas donné cette indication.

- **Brochures publiées par des éditions universitaires :** Helsinki (un cours), Birmingham, Sussex, Beer-Sheva, Haïfa, Tel-Aviv, Bucarest, Craiova, Pitesti, Timisoara, Stockholm et Zagreb. La plupart de ces institutions ont déjà été mentionnées deux fois. S'y ajoutent celles d'Israël, qui tendraient ainsi à contrebalancer le modèle des manuels français. Ces brochures concrétisent, apparemment, des démarches spécifiques.

- **Dossiers composés par les enseignants ou par leurs étudiants :** Bruxelles, Murcia, Valladolid, Aston, Newcastle, Bari, Eindhoven, Groningen, Leiden, Lisbonne, Porto - Etudes romanes, Porto - Langues modernes, Braunschweig, Cologne, Tübingen, Würzburg, Bucarest, Pitesti et Göteborg. Cette démarche témoigne d'un certain esprit pratique et d'une certaine créativité. Elle se dénote, notamment, aux Pays-Bas, au Portugal et en République Fédérale Allemande.

Il convient de souligner, enfin, que les correspondants de trois institutions - Bucarest, Pitesti et Birmingham - indiquent qu'ils recourent, à la fois, à ces quatre types de matériel. C'est donc là que celui-ci serait le plus fourni et, en tout cas, le plus équilibré.

AUTRE MATERIEL UTILISE

Les étudiants sont amenés à utiliser, d'autre part, un **matériel extrêmement varié**, puisqu'il va des textes littéraires aux bandes dessinées, en passant par les bandes magnétiques, les diapositives, les films, la documentation audiovisuelle, les disques, les photographies, les documents iconographiques, les reproductions d'art, la musique, les chansons, les bandes vidéo, etc., etc... Une grande partie de ce matériel est utilisé dans les institutions suivantes : Bruxelles, Sofia, Alborg, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Copenhague - Etudes romanes, Caceres, Murcia, Jyväskylä, Aberystwyth, Birmingham, Bradford, Leicester, Londres, Newcastle, Saint-Andrews, Surrey, Athènes, Budapest, Carysfort, Saint-Patrick's College Dublin, Trinity College Dublin, University College Dublin, Bari, Cagliari, Florence, Turin, Bergen - Etudes romanes, Kristiansand, Stavanger, Trondheim, Amsterdam, Tilburg, Cracovie, Lodz, Lublin, Varsovie, Wrocław, Açores, Braga, Lisbonne, Bamberg, Braunschweig, Erlangen, Mainz, Nürnberg, Regensburg, Saarlander, Tübingen, Bucarest, Pitesti, Lund, Stockholm, Lausanne et Zagreb. Il va sans dire que l'ampleur et la fréquence d'utilisation de ces moyens doivent varier, d'une institution à l'autre, dans une mesure appréciable. Il est donc difficile d'évaluer leurs effets et de savoir, notamment, s'ils contribuent vraiment à diversifier les méthodes d'enseignement et à ouvrir les programmes de langue et de littérature à l'univers de l'art et des médias contemporains.

Il convient de souligner, à cet égard, que les correspondants indiquent que les textes constituent, dans la plupart des cas, le premier support de cet enseignement. Il s'agit, tout d'abord, des **textes littéraires**. Les **textes littéraires modernes** ; leur utilisation se spécifie comme suit :

- **Textes littéraires modernes** : Sofia, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Aberystwyth, Bath, Liverpool, Londres, Nottingham, University College Dublin, Beer-Sheva, Haïfa, Jérusalem, Tel-Aviv, Rome, Bergen - Etudes romanes, Trondheim, Tilburg, Cracovie, Lodz, Lublin, Varsovie, Wrocław, Bamberg, Cologne, Paderborn, Regensburg, Würzburg, Timisoara, Lund et Stockholm.

- **Textes littéraires classiques** : Leuven - Théorie de la littérature, Copenhague - Etudes romanes, Caceres, Murcia, Aberystwyth, Budapest, Beer-Sheva, Haïfa, Jérusalem, Tel-Aviv, Bologne, Florence, Turin, Cracovie, Lodz, Lublin, Varsovie et Lausanne.

- **Textes contemporains** : Bruxelles, Leuven - Théorie de la littérature,

Birkbeck College de Londres, Liverpool, Aberystwyth, Beer-Sheva, Haïfa, Jérusalem, Tel-Aviv, Bari, Cracovie, Lodz, Lublin, Varsovie, Bonn, Cologne, Paderborne et Timisoara. Les trois types de textes sont donc mentionnés.

- **Textes modernes, classiques et contemporains** : Aberystwyth, Beer-Sheva, Haïfa, Jérusalem, Tel-Aviv, Cracovie, Lodz, Varsovie, Cologne et Timisoara. Les journaux et les magazines, d'autre part, sont mentionnés par les correspondants.

- **Journaux et magazines** : Vienne, Aalborg, Copenhague - Haute Ecole de Commerce, Jyväskylä, Turku, Aston, Edinburgh, Leicester, Saint-Andrews, Surrey, Saint-Patrick's College Dublin, Kristiansand, Oslo, Stavanger, Eindhoven, Silésie, Braga, Porto - Etudes romanes, Braunschweig, Duisburg, Erlangen, Kassel, Mainz, Saarlander et Uppsala. Il faut ajouter à ces institutions les correspondants de celles-ci - Leuven - Etudes romanes, Bradford, Exeter, Sussex, Pitesti et Lubljana - qui ont indiqué qu'ils utilisaient "tous" ces moyens (ou du moins "un peu de tout", dans le cas de celui de Leuven) et une bonne partie de ceux de dix-sept institutions - Valladolid, Helsinki, Newcastle, Trinity College Dublin, University College Cork, Cagliari, Amsterdam, Groningen, Leiden, Utrecht, Poznan, Açores, Porto - Langues modernes, Bucarest, Cluj-Napoca, Craiova et Zagreb - qui n'ont pas spécifié leur réponse.

Par rapport à cet ensemble de textes, les autres types de matériel n'occupent, en général, qu'une place secondaire. Il convient de signaler, toutefois, que la vidéo commence à être utilisée dans les institutions suivantes : Bruxelles, Aalborg, Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques, Jyväskylä, Turku, Aston, Newcastle, Saint-Andrews, Surrey, Sussex, Saint-Patrick's College Dublin, Lisbonne, Braunschweig, Erlangen, Mainz, Saarlanger et Lausanne.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL DE GROUPE

Soixante-quize de ces correspondants indiquent enfin qu'ils aimeraient aborder certains sujets dans le cadre d'un **travail de groupe**.

Ces sujets n'ont pas été spécifiés par les correspondants des sept institutions suivantes : Pays de Galles, Sussex, Maynooth, Leiden, Silésie, Bucarest et Lund.

Les sujets proposés par les soixante-huit autres correspondants se répartissent comme suit, selon leurs centres d'intérêt (les noms des institutions dont elles émanent sont indiqués entre parenthèses) :

- La France contemporaine, la vie quotidienne :

"La France contemporaine" (Vienne), "Société et vie quotidienne" (Bruxelles), "La vie quotidienne" (Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques), "La société contemporaine, les loisirs et la famille, la vie des femmes, l'actualité" (Birmingham), "Société et vie quotidienne" (Exeter), "La vie quotidienne" (Saint-Patrick's College Dublin), "La vie quotidienne" (Florence, Turin), "Société et vie quotidienne" (Oslo), "La vie quotidienne actuelle" (Lodz), "La vie quotidienne" (Mainz) et "La France contemporaine" (Würzburg) ;

- L'histoire sociale, la vie sociale, l'économie et la politique :

"Monde du travail, politique sociale, choix de la société (Copenhague - Etudes romanes), "Vie politique, problèmes sociaux" (Saint-Andrews), "La vie politique en France et dans les autres pays francophones" (Surrey), "L'égalité" (Bologne), "La femme en France" (Cagliari), "La vie économique" (Oslo), "La vie culturelle et sociale" (Tilburg), "Société et politique" (Braunschweig), "La vie politique" (Erlangen, Nürnberg) et "Economie, politique et démographie" (Uppsala) ;

- La littérature :

"La vie quotidienne et la littérature en France sous l'occupation" (Pays de Galles), "La littérature contemporaine" (Murcia), "La littérature contemporaine" (Rome), "La littérature" (Poznan), "Organisation de fiches pour la lecture des textes littéraires" (Açores), "Littérature et société" (Bonn), "L'enseignement de la littérature française" (Timisoara), "La littérature" (Uppsala) et "Littérature et société" (Zagreb) ;

- Les relations culturelles :

"Les relations franco-germaniques" (Bruxelles), "Les étrangers - notamment les belges, Wallons ou Flamands - en France (Leuven - Etudes romanes), "Us et coutumes des Français originaires d'Afrique du Nord" (Cagliari), "L'immigration portugaise en France, les rapports adultes-enfants-adolescents dans les divers contextes socioculturels de l'immigration portugaise en France, L'image de la France au Portugal et du Portugal en France" (Lisbonne), "Le retour des travailleurs immigrés de la France au Portugal (dans la région Nord)" (Porto Langues modernes), "La civilisation française en Belgique et au Canada" (Paderborn), "Les relations franco-roumaines" (Craiova, Pitesti) et "L'interdépendance des statuts culturels de divers pays - notamment de la France, de la Suisse, de la Belgique et de la Yougoslavie" (Zagreb) ;

- Le paysage, l'environnement et l'habitat :

"Archéologie industrielle" (Leuven - Etudes romanes), "Ecologie" (Copenhague - Etudes romanes), "Grands monuments "vivants" ou "ressuscités" " (Florence), "Environnement" (Turin), "Paysage et habitat" (Oslo), "Environnement et habitat" (Tilburg) et "Paysage en France et dans les pays d'Europe partiellement francophones" (Bamberg) ;

- Les institutions :

"Institutions et vie politique", "Droit", "Justice et droit" (Birmingham), "Institutions" Leicester, Rome, Oslo, Erlangen, Nürnberg et Lausanne) ;

- L'histoire :

"Histoire" (Groningen, Poznan, Cologne, Erlangen et Nürnberg) et "Les années trente", "La seconde guerre mondiale", "Le colonialisme" et "L'antisémitisme en France" (Regensburg) ;

- Les mentalités :

"Mentalités" (Turku, Saint-Patrick's College Dublin), "Les mentalités dans une perspective historique" (Trinity College Dublin), "Histoire des mentalités" (Utrecht), "Mentalités" (Oslo et Lausanne) ;

- L'histoire et le mouvement des idées :

"Histoire des idées" (Vienne), "Le mouvement antinucléaire" (Copenhague - Etudes romanes), "Histoire des idées" (University College Cork), "La nouvelle philosophie" (Bergen - Etudes romanes) et "La pensée du XVIIIème siècle", "La droite en France" (Tübingen) ;

- La langue et la linguistique :

"Langue" (Saint-Patrick's College Dublin, Rome), "Linguistique" (Cracovie), "La langue française aujourd'hui" (Cologne) et "La civilisation française et les langues de spécialité" (Duisburg) ;

- Les régions et la régionalisme :

"Le régionalisme" (Copenhague - Centre National d'Etudes Pédagogiques), "L'occitanie" (Copenhague - Etudes romanes), "Langues et cultures régionales" (Bergen - Etudes romanes), "Les régions" (Trondheim) et "Etude d'une région" (Tübingen) ;

- L'enseignement de la civilisation :

"L'enseignement de la civilisation française à l'Université" (Valladolid), "Méthodologie de l'enseignement" (Lodz), "L'enseignement de la civilisation française" (Tübingen) et "Introduction à la civilisation française" (Pitesti) ;

- Le cinéma :

"Cinéma" (Exeter, Beer-Sheva, Turin et Poznan).

- **L'architecture et les arts plastiques :**

"L'architecture moderne, notamment à Paris" (Leicester), "Peinture et architecture comme moyens d'enseignement de la civilisation française" (Budapest) et "Iconographie" (Beer-Sheva) ;

- **La bande dessinée :** (Beer-Sheva et Trondheim) ;

- **Les médias :** (Leicester et Porto - Langues modernes) ;

- **La musique et la chanson :** (Bruxelles et Bergen - Etudes romanes) ;

- **Les pays d'outre-mer :** "La France et les pays d'outre-mer" (Leuven-Etudes romanes) et "La culture française au Maghreb et en Afrique noire" (Paderborn) ;

- **Le Québec :** "Le Québec" (University College Cork) et "La civilisation québécoise" (Wroclaw) ;

- **La sémiotique :** "La sémiotique" (Cologne) et "Sémiotique de la culture" (Copenhague - Haute Ecole de Commerce) ;

- **Le théâtre :** "Le théâtre" (Poznan) et "Théâtre et réalité" (Zagreb) ;

- **La cuisine :** "Place de la nourriture et de la boisson dans la culture nationale" (Trondheim) ;

- **La culture populaire :** "Le folklore et la culture populaire" (Wroclaw) ;

- **Les jeux et les loisirs :** "Les jeux et les loisirs" (Rome) ;

- **et la radio et la télévision :** (Exeter).

Ces données confirment, dans l'ensemble, celles qui ont été fournies, jusqu'ici, par chacun de ces correspondants.

Leurs priorités, cependant, ne sont plus les mêmes. Les institutions, l'histoire et, surtout, la langue passent au second plan. La littérature se maintient un peu mieux, mais il s'agit, surtout, de la littérature contemporaine et elle est abordée, le plus souvent, par le biais de la vie sociale. Les contingences du programme sont donc, momentanément, écartées. La France contemporaine, la vie quotidienne et la vie sociale passent, inversement, au premier plan (l'histoire sociale n'est mentionnée qu'une fois). Les pays "récepteurs" sont, corollairement, mieux représentés : là s'esquisse le champ des études "interculturelles". L'approche "moderniste" est donc, en général, dominante. Les arts et les médias sont, cependant, rarement mentionnés : sans doute exigeraient-ils des compétences ou, du moins, une collaboration pluridisciplinaires que la spécialisation et le compartimentage des programmes rendent bien aléatoires.

LISTE DES CORRESPONDANTS

- M. Rune Aasheim, Département de traduction, Université de Kristiansand, Norvège ;
- M. René Andrau, Chaire de Français, Université de Budapest, Hongrie ;
- M. Christian Angelet, Département de Théorie de la littérature, Université de Leuven, Belgique ;
- M. Michel Baradat, Département des Langues et des Cultures modernes, Université de Porto, Portugal ;
- Mme Myria Baranger, Séminaire roman, Université de Bochum, République Fédérale Allemande ;
- M. Gilles Bardy, Chaire de Français, Université de Cluj-Napoca, Roumanie ;
- Mme Anne-Marie Bärnrejther, Section d'Etudes romanes, Université de Würzburg, République Fédérale Allemande ;
- M. George Barthel, Séminaire roman, Université de Tübingen, République Fédérale Allemande ;
- M. Axel Baudouin, Institut roman, Université de Trondheim, Norvège ;
- M. Christian Bélaud, Institut des langues romanes, Université de Bergen, Norvège ;
- M. Gunner Bjerronic, Section de Français, Université de Göteborg, Suède ;
- M. Bernard Bonnery, Séminaire roman, Université de Bochum, République Fédérale Allemande ;
- M. Eric Caldicott, Département de Français, University College Dublin, Irlande ;
- M. Keith Cameron, Département de Français et d'Italien, Université d'Exeter, Grande-Bretagne ;
- Mme Daniella Camilleri, Institut de Français, Université de Cagliari, Italie ;
- M. Paul Cangilioli, Institut de Français, Université de Florence, Italie ;
- Mme Maria-Viorica Capusan, Chaire de Français, Université de Cluj-Napoca, Roumanie ;
- M. Malcolm Carroll, Département de Français, Université de Liverpool, Grande-Bretagne ;

- Mme Patricia Chilton, Département de Langues modernes, Université de Birmingham, Grande-Bretagne ;
- M. James Coveney, Ecole de Langues modernes, Université de Bath, Grande-Bretagne ;
- M. Richard Daum, Institut de Philologie romane, Université d'Aachen, République Fédérale Allemande ;
- M. Wilfried Decoo, Département d'Etudes romanes et didactiques, Université d'Anvers, Belgique ;
- M. Marcel De Grève, Département de Littérature Française et Département de Méthodologie de l'enseignement du français, Université de Gand, Belgique ;
- Mme Eliane Dehaut, Centre des Langues, Université d'Erlangen, et Institut de Langues romanes, Université de Nürnberg, République Fédérale Allemande ;
- M. Daniel de Jallad, Institut d'Etudes romanes, Université de Lund, Suède ;
- M. Alain Diot, Institut d'Etudes romanes, Université de Stockholm, Suède ;
- M. Giovanni Dotoli, Institut de Langue et de Littérature françaises, Université de Bari, Italie ;
- M. Charles Duthu, Institut d'Etudes romanes, Université d'Uppsala, Suède ;
- Mme Danielle Endepols-Dumontet, Séminaire roman, Université de Mainz, République Fédérale Allemande ;
- Mme Marie-Christine Escalle-Kok, Institut de Français et d'Occitan, Université d'Utrecht, Pays-Bas ;
- M. Pedro Estop Garanto, Département de Français, Université d'Oslo, Norvège ;
- M. Jerzy Falicki, Département d'Etudes romanes, Université de Lublin, Pologne ;
- M. Gian Giacomo Ferrara, Faculté de Sciences politiques et de Sciences économiques, Université de Rome, Italie ;
- Mme Irena Filipowska, Institut de Philologie romane, Université de Poznan, Pologne ;
- M. David Gaatone, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Tel-Aviv, Israël ;
- M. Claude Gandelman, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Beer-Sheva, Israël ;
- Mme Marcella Giacomelli Deslex, Institut de Langues et de Littératures

- étrangères, Université de Turin, Italie ;
- Mme Maria Silvia Gonçalves, Institut universitaire de Covilhã, Portugal ;
- Mme Ana Gonzalez, Département de Langues et de Littérature françaises, Université d'Extremadura, Espagne ;
- M. Antonio Gonzalez-Alcaraz, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Murcia, Espagne ;
- M. George Graig, Département de Français, Université du Sussex, Brighton, Grande-Bretagne ;
- M. Gérard Grelle, Institut d'Etudes romanes, Université de Vienne, Autriche ;
- Mlle Nicole Guillois, Institut d'Etudes romanes, Université de Copenhague, Danemark ;
- M. Hans-Ulrich Gumbrecht, Séminaire roman, Université de Bochum, République Fédérale Allemande ;
- Mme Margareta Gyurcsik, Chaire de Langues romanes, Université de Timisoara, Roumanie ;
- M. Dennis Ager, Département de Langues modernes, Université d'Aston, Grande-Bretagne ;
- Mme Linda Hantrais, Département de Langues modernes, Université d'Aston, Birmingham, Grande-Bretagne ;
- Mme Susan Hayward, Département de Langues modernes, Université Birmingham, Grande-Bretagne ;
- M. Marcel Henaff, Département de Français, Haute Ecole de Commerce, Université de Copenhague, Danemark ;
- M. Francisco-Javier Hernandez, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Valladolid, Espagne ;
- M. Francis Higman, Section d'Etudes françaises, Université de Nottingham, Grande-Bretagne ;
- M. Niels Iversen, Département de Langues étrangères, Centre National d'Etudes Pédagogiques, Université de Copenhague, Danemark ;
- M. Alain Jacquart, Département de Langues et de Cultures modernes, Université de Porto, Portugal ;
- M. Engelbert Jorisen, Institut roman, Université de Cologne, République Fédérale Allemande ;
- M. Joseph Jurt, Institut roman, Université de Regensburg, République Fédérale Allemande ;

- M. Denis Kohler, Section française, Université d'Athènes, Grèce ;
- M. Eugeniusz Labus, Institut d'Etudes romanes, Université de Silésie, Sosnowiec, Pologne ;
- M. Philippe-Henri Ledru, Séminaire roman, Université de Paderborn, République Fédérale Allemande ;
- M. Roger Little, Département de Français, Trinity College Dublin, Irlande ;
- Mme Helena Mandic, Département d'Etudes romanes, Université de Zagreb, Yougoslavie ;
- M. Robert Marclay, Ecole de Français moderne, Université de Lausanne, Suisse ;
- Mme Maria-Emilia do Carmo Ricardo Marques, Groupe de Français, Centre de l'Année propédeutique, Lisbonne, Portugal ;
- M. Michel Martiny, Département de Français, University College Cork, Irlande ;
- M. Marinus L.-J. Meijer, Département de Français, Université d'Amsterdam, Pays-Bas ;
- M. Hagen Menuge, Département de Linguistique et d'Etudes internationales, Université du Surrey, Guildford, Grande-Bretagne ;
- M. Michel Métayer, Séminaire roman, Université de Bonn, République Fédérale Allemande ;
- Mlle Jacqueline Michel, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Haïfa, Israël ;
- Mme Dorothea Möhle, Département d'Anglais et d'Etudes romans, Université de Kassel, République Fédérale Allemande ;
- Mme Pamela-Mary Moores, Département de langues modernes, Université de Birmingham, Grande-Bretagne ;
- Mme Elisabeth Murphy, Département de Français, Saint-Patrick's College, Dublin, Irlande ;
- M. Vic Nachtergaele, Département de Philologie romane, Université de Leuven, Belgique ;
- Mme Evelyne Namenwirth, Institut des Langues, Université de Bruxelles, Belgique ;
- M. Jürgen Niemeyer, Séminaire roman, Université de Bochum, République Fédérale Allemande ;
- M. Michael O'Dea, Section de Français, Carysfort College, Dublin, Irlande ;

- M. Jacques Parsi, Département de Lettres et d'Arts, Université de Braga, Portugal ;
- M. Jersy Parvi, Institut de Philologie romane, Université de Varsovie, Pologne ;
- M. Jean-Paul Pittion, Département de Français, Trinity College Dublin , Irlande ;
- M. Philip Powrie, Département d'Etudes françaises, Université de Newcastle, Grande-Bretagne ;
- Mme Simone Rawson, Département de Français, Université de Leicester, Grande-Bretagne ;
- M. Philippe Régerat, Chaire de Linguistique romane, Université de Bamberg, République Fédérale Allemande ;
- Mme Madeleine Le Cunff-Renouard, Département de Français, Birkbeck College de l'Université de Londres, Grande-Bretagne ;
- Mme Liana Repeteanu, Faculté de Langues et de Littératures étrangères, Université de Bucarest, Roumanie ;
- M. Corrado Rosso, Section de Français, Université de Bologne, Italie ;
- Mme Wladislawa Roszczyń, Département de Philologie romane, Université de Lodz, Pologne ;
- Mme Marit Rugland, Département de Lettres et Sciences humaines, Université de Stavanger, Norvège ;
- Mme Zoe Samaras, Département de Français, Université de Thessalonique, Grèce ;
- M. Christian Schmitt, Séminaire romain, Université de Bonn, République Fédérale Allemande ;
- M. Helmut Schwarz, Département d'Etudes romanes, Université de la Sarre, Saarbrücken, République Fédérale Allemande ;
- M. Arie Serper, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Jérusalem, Israël ;
- Mme Penelope Sewell, Département de Français, Birkbeck College de l'Université de Londres , Grande-Bretagne ;
- Mme Hélène Skoura, Section de Français, Université d'Athènes, Grèce ;
- M. François Souty, Département de Français, Université de Groningue, Pays-Bas ;
- M. Bernard Spillner, Département de Langues romanes, Université de Duisburg, République Fédérale Allemande ;

- M. J. Steel, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Glasgow, Grande-Bretagne ;
- M. Eddy Stols, Département de Philologie romane, Université de Leuven, Belgique ;
- M. James Supple, Département de Français, Université de Saint-Andrews, Grande-Bretagne ;
- Mme Soili Sutinen, Section des Langues étrangères, Institut Polytechnique d'Helsinki, Finlande ;
- M. Jere Tarle, Département d'Etudes romanes, Université de Zagreb, Yougoslavie ;
- M. E.-G. Taylor, Département de Langue et de Littérature françaises, Université de Glasgow, Grande-Bretagne ;
- Mme Anne-Elisabeth Tipsmark-Bouchet, Institut de Langues, de Communication et d'Histoire de la culture, Université d'Aalborg, Danemark ;
- M. Marek Tomaszewski, Institut de Philologie romane, Université de Wrocław, Pologne ;
- Mme Alida Toussaint-Dekker, Département de Français, Université de Leiden, Pays-Bas ;
- Mme Lelia Trocan, Chaire de Langues modernes, Université de Craiova, Roumanie ;
- M. Emyr Tudwal-Jones, Département d'Etudes romanes, Université du Pays de Galles, Aberystwyth, Grande-Bretagne ;
- M. Gabriel Tzepelea, Section de Français et d'Anglais, Université de Pitesti, Roumanie ;
- M. Jan Uljñ, Département de Linguistique appliquée, Université de Technologie d'Eindhoven, Pays-Bas ;
- Mme Laetitia Van Den Heuvel, Centre de Langues, Université de Tilburg, Pays-Bas ;
- M. Daniel Vaslet, Chaire d'Etudes romanes, Université de Braunschweig, République Fédérale Allemande ;
- M. Noël Vaure, Département de Philologie romane, Université de Turku, Finlande ;
- M. René Verbraeken, Ecole Nationale des Hautes Etudes de Commerce de Norvège, Bergen, Norvège ;
- Mme Gabrijela Arneri-Vidan, Département d'Etudes romanes, Université du Zagreb, Yougoslavie ;

Mme Maria da Conceição Vilhena, Département de Français, Université des Açores, Portugal ;

M. John Colin Whitehouse, Département de Langues modernes, Université de Bradford, Grande-Bretagne ;

M. Stanislas Widlak, Institut de Philologie romanes, Université de Cracovie, Pologne ;

Mme Nedelca Zacharieva, Chaire de Philologie romane, Université de Sofia, Bulgarie ;

M. Sergio Zoppi, Institut de Langues et de Littératures étrangères, Université de Turin, Italie ;

Certains correspondants n'ont pas spécifié leur nom ; il s'agit de ceux du Saint-Patrick's College Maynooth - Irlande - et des Universités de Jyväskylä - Finlande -, Birmingham (2 réponses sur 7) et Edinburgh (réponse collective) - Grande-Bretagne -, Rome (1 réponse sur 2) - Italie -, Lisbonne (réponse groupée des lecteurs) - Portugal - et Ljubljana - Yougoslavie.

DEUXIEME PARTIE

DES THEORIES AUX PRATIQUES PEDAGOGIQUES

La place assez grande accordée à l'étude de la civilisation dans nos universités suggère la nécessité d'une réflexion théorique. Nous voulions rendre compte des éléments de réflexion qui existaient déjà, tant en France que parmi nos collègues d'autres pays de l'Europe, et, s'il le fallait, en provoquer d'autres. Nous nous sommes vite aperçu du fait que cette réflexion avait rarement été explicitée, notamment en ce qui concerne les études à proprement parler universitaires (les exceptions à cette règle seront recensées, grâce à nos nombreux correspondants, dans l'une des bibliographies) ; mais qu'elle n'en existait pas moins, comme le prouveront les exposés qui nous ont été soumis et dont certains seront cités in extenso au cours de ce chapitre.

Pourtant, dans la mesure où la civilisation est souvent le "parent pauvre" des études de langue et de littérature, comme le montrent très bien les réponses à notre questionnaire, elle ne dispose pas des mêmes outils scientifiques, et n'a pas souvent l'occasion de s'exprimer en tant que discipline. Les organes officiels des romanistes lui font peu de place, se contentant souvent d'études de cas indiquant des directions de recherche possibles (138). Dans beaucoup d'universités, comme nous avons pu le juger d'après des réponses évasives à notre enquête, le pragmatisme quant aux méthodes d'enseignement à utiliser pouvait facilement être attribué au fait que l'objet même de l'enseignement, si enseignement il y avait, était défini de façon peu critique. Ailleurs, et l'on pouvait le juger d'après la qualité de l'enthousiasme des réponses, un enseignant ou un petit groupe d'enseignants se trouvait seul à soumettre la chose à l'analyse, se doutant bien de ce que la structure professionnelle des études françaises risquait bien d'être trop conservatrice pour augmenter les fortunes du parent pauvre. Nous avons remarqué que plusieurs des réponses les plus réfléchies nous venaient d'universités fondées récemment selon une optique pédagogique révisée (comme Aston), ou de pays (comme l'Espagne) où pour des raisons dépassant l'évolution interne des universités, les études de langues se trouvaient en un stade d'expansion et d'auto-analyse.

L'exposé qui suit n'a pas pour but d'imposer une théorie, et pêchera plus par éclectisme que par dogmatisme : il a pour but d'ouvrir et non de régler le problème. Cependant il comportera une analyse des éléments constitutifs de toute théorie en la matière, aussi bien qu'un compte-rendu des principaux points de vue exposés jusqu'ici par des collègues français et des textes soumis par nos collègues d'autres parties de l'Europe.

Cette analyse est régie par deux considérations de base. Selon la première

il faut partir de la pluralité, et donc du pluralisme des civilisations, qui coexistent en principe et en fait. D'où une étude des modalités de leurs rapports, où leurs intérêts respectifs interagissent tant dans les idées que dans les faits. Cette étude doit reconnaître dès le départ que dans le monde moderne, étant donnée la complexité des réseaux de communication et d'information, les rapports entre civilisations ne peuvent plus être circonscrits dans un domaine culturel apparemment anodin, mais impliquent le fonctionnement du système économique, politique et idéologique tout entier.

Le deuxième grand souci qui nous a préoccupé est le besoin de formuler, tant au niveau théorique que dans ses réalisations concrètes, le principe de la réception de la civilisation française, en partant d'une vérité simple mais somme toute difficile à comprendre entièrement du point de vue du pays "émetteur" : c'est que toute civilisation "réceptrice" prend à la civilisation "émettrice" ni plus ni moins que ce qui lui est accessible et utile. Après la "réception" vient la "réflexion" ; connaissance et réflexion peuvent ensuite faire un mouvement de pendule dont il est absolument nécessaire de comprendre le champ et la périodicité avant de pouvoir déterminer ce qui doit être enseigné et étudié dans une université donnée à une époque donnée.

I - ELEMENTS JUSTIFICATIFS DE LA DISCIPLINE

L'étude de la civilisation française (139) fait partie d'une série de phénomènes qu'il est convenu depuis peu (et surtout dans les milieux voués aux relations culturelles dans les pays francophones), de désigner par l'expression, de traduction fort difficile, "dialogue des cultures". Toute communication culturelle programmée entre pays indépendants ayant fait l'objet d'une critique politique acerbe au cours de la période de ce qu'on nomme Europe occidentale la "décolonisation", il s'agit d'éviter des vocables plus anciens à connotation trop "impérialiste" (comme celui de "rayonnement") ou mercantile (comme "échanges culturels"). Qu'il nous soit cependant permis d'adopter une optique historique plus large et d'affirmer - sans prendre parti dans les questions qui agitent l'Europe du dernier quart du vingtième siècle - que tout contact entre nations, qu'il s'exprime directement au niveau diplomatique, ou dans des rapports culturels ou pédagogiques, a au départ une dimension politique, que l'on ne peut pas ne pas reconnaître s'il s'agit de comprendre les modalités de l'enseignement concerné.

Cette dimension peut avoir plusieurs formes, qui influent sur les attitudes et les attentes des "enseignants" et des "étudiants" :

A - **Influence culturelle non réfléchie** (ce qui ne signifie pas "innocente") du pays A sur le pays B, s'exprimant par exemple par l'exportation de marchandises matérielles, par la propagation d'une foi religieuse ou d'un credo politique, par le rayonnement d'un type d'imagination ou de représentation : on peut évoquer des exemples aussi disparates que le départ des fundamentalistes protestants britanniques en Amérique du Nord, l'influence de l'art italien de la Renaissance en France, l'omniprésence du cinéma américain en Europe occidentale de 1945 à 1970. Une telle influence peut provoquer un désir d'étude et d'analyse (les études de cinéma dans les universités françaises ont été longtemps dominées par le "Western" et arts associés), mais le plus souvent ce besoin n'est pas ressenti, ou bien s'il l'est, c'est que l'influence, qui s'est d'abord exprimée par l'admiration et l'imitation, est dans une certaine mesure contrée, critiquée, et entre donc dans une phase nouvelle dans l'esprit du pays B.

B - **Influence culturelle voulue par le pays A, et acceptée**, sinon provoquée, **par le pays B**, où elle prend une forme "officielle", comme l'inauguration d'un centre culturel, l'envoi d'enseignants en mission, l'importation de produits à configuration culturelle complexe (des chansons "pop" de provenance anglo-saxonne, véhiculant certains modèles de comportement chez les adolescents ; aux importations de vins sélectionnés de France et des pays méditerranéens, promus par les pays scandinaves comme rivaux des alcools "durs" et des modes de consommation sociale qu'ils impliquent). Cette influence culturelle peut en principe être mutuelle - la France et l'Angleterre en sont proches depuis quelques décennies - mais il y a en général déséquilibre de fait, malgré les déclarations officielles, et ce déséquilibre se traduit au niveau des études organisées dans le pays récepteur. Celles-ci comprennent par exemple des études intensives de langue, de civilisation et de philosophie - ainsi que de littérature si ce type de produit culturel est développé dans le pays A -, soutenues par la présence d'enseignants ou de représentants culturels du pays A, et, parallèlement (mais non pas toujours réciproquement) par l'accueil d'étudiants (futurs enseignants et formateurs d'opinion) du pays B dans le pays A au niveau universitaire, ou dans les milieux intellectuels les plus actifs et les plus critiques (que nous autres universitaires aimons identifier à nos propres institutions). Il se peut que les contacts culturels au niveau institutionnel ou semi-politique rencontrent des résistances dans le pays B sans que l'intérêt

effectif ne diminue, à condition que l'enseignement soit confié à des autochtones. Ainsi dans tel pays d'Europe une université confie volontiers pendant plusieurs années un cours à un enseignant français en mission ; dans telle autre on se contente d'inviter une célébrité à donner une seule conférence et on dirige des thèses sur elle. La qualité de l'accueil peut être dictée par des considérations politiques (avec ou sans l'approbation des universitaires eux-mêmes) ou par des considérations intellectuelles (avec ou sans l'approbation des milieux politiques) : d'où, pour reprendre la notion-bannière que nous avons déjà évoquée, certains partenaires culturels sans dialogue, et certaines volontés de dialogue sans partenaires.

C - **Intérêt culturel non critique** du pays B pour le pays A, pouvant aller jusqu'à une volonté passagère de sujétion due à des circonstances historiques particulières, et pouvant coïncider, ou au contraire avoir peu de rapport avec la volonté d'influence du pays A. Dans la mesure où ce type d'intérêt est naïf, il peut s'exprimer par une volonté de connaître la langue, les produits culturels ou la civilisation politique ou matérielle du voisin, sans que le rapport avec les causes premières de l'intérêt ne soit explicité. D'autre part, les structures scolaires et universitaires peuvent répondre plus ou moins bien à ce besoin culturel. Ainsi, une grande partie de l'Europe a conçu au cours des années 1940 à 1960 un vif intérêt pour la civilisation de l'Amérique du Nord, intérêt qui n'était pas sans rapport avec l'image des Etats Unis véhiculée par des troupes victorieuses, mais qui s'exprimait volontiers par l'étude de la langue (et qui plus est de la langue anglaise plutôt que de la langue américaine). Pour en venir à l'étude du français en Europe, les comparaisons sont faciles à faire, surtout en ce qui concerne les séquelles de sa réputation culturelle au XVIIIe siècle, puis de sa domination militaire et politique au début du XIXe siècle, séquelles qui peuvent parfaitement se prolonger dans les études universitaires alors que les causes de l'intérêt n'existent plus ou n'ont plus la même signification matérielle ou idéologique. En effet, les attitudes de réceptivité (ou de non-réceptivité) culturelle peuvent survivre à leurs causes premières et même à la limite les contredire : parmi la génération qui a immédiatement suivi les guerres napoléoniennes, et à un moment où l'idéologie officielle de la Grande-Bretagne considérait la France comme un pays dangereux, nombreux étaient les Anglais pour qui la civilisation française conservait des attraits dont les causes remontaient au siècle précédent. De plus les structures de l'enseignement, conçues en vue de préserver plutôt que d'innover, les renforcent et les prolon-

gent : on sait que le roman français le plus lu en Europe centrale et orientale est encore *Les Misérables*.

D - **Intérêt culturel critique** du pays B pour le pays A, qui peut avoir plusieurs causes. Citons d'abord parmi celles-ci la volonté de donner corps à un rapport de voisinage (encore que, en l'absence de causes matérielles ou idéologiques profondément ressenties, ce cas nous semble peu fréquent : on connaît la disparité constante, malgré les volontés politiques explicites, entre l'étude de l'Allemagne par les Français et l'étude de la France par les Allemands de l'Ouest). Deuxièmement, un tel intérêt peut représenter la phase descendante d'un engouement du type précédent, une volonté du groupe d'affermir son identité en prenant ses distances par rapport à l'une de ses sources d'inspiration antérieures ; ou, par extension, une résistance à une influence d'un des deux premiers types. Ce schéma fait partie de l'horizon intellectuel d'un certain nombre de petits pays européens, qui essaient ainsi d'affirmer leur identité par rapport à un ou plusieurs voisins puissants : il a été très bien décrit par Robert Musil. Troisièmement, et sur des périodes plus longues, il existe des groupes, le plus souvent des paires de nations, qui, à la suite de rapports de vive amitié ou d'inimitié, voire même de périodes d'assimilation ou d'intégration, s'observent et s'étudient systématiquement par tradition, chacun trouvant dans le miroir déformant de l'autre des éléments de sa propre spécificité : Norvège et Suède, France et Angleterre, Russie et divers pays slaves. Au niveau des études scolaires et universitaires cette attitude se traduit par une objectivisation de la langue du voisin plutôt que par un désir de l'assimiler (on insistera sur les différences, sur la difficulté du système grammatical et phonologique) ; et des prises de position analytiques et critiques par rapport à ses produits culturels (dont la littérature) et à ses structures sociales, politiques et idéologiques (ou civilisation).

Remarquons bien que c'est seulement à ce quatrième niveau que le caractère propre des études universitaires, qui est de procéder à une réflexion critique sur le savoir acquis, entre pleinement en jeu. Il existe bien entendu des départements voués à un intérêt non critique : et non pas nécessairement par incompetence ni par paresse, puisqu'il est des états de civilisation où la culture réceptrice, nous l'avons vu, aspire ou bien est conduite par les circonstances à s'ouvrir en grand. Il existe aussi - car le propre des universités est souvent d'être, comme certaines armées, en retard d'une guerre, - des départements où un enseignement de type descriptif, datant d'une admiration passée, survit dans des circonstances

autres. Il se peut également - nous y reviendrons - qu'à la suite de programmes scolaires ne permettant pas l'apprentissage des "niveaux 1 et 2" avant l'entrée à l'Université, un département soit obligé au cours d'un premier cycle de se limiter à un niveau d'études plus élémentaire. Il est cependant clair à notre sens qu'un enseignement de civilisation française digne d'un niveau universitaire ne saurait se limiter à un cours sur les "institutions" dans l'esprit d'un "Guide France" développé ; de même qu'on ne saurait enseigner la langue dans l'esprit de Rivarol ni la littérature dans l'esprit de Lanson. (140)

Toute analyse des circonstances culturelles dans lesquelles s'élabore un enseignement de langue, de culture et de civilisation doit tenir compte des configurations que nous venons de décrire. Naturellement, une situation réelle peut comporter des éléments de l'une ou de l'autre, dans un rapport dialectique. S'agissant d'universités, il faut également reconnaître que celles-ci mesurent volontiers leur "universalité" à leur capacité soit de concevoir et de créer, soit de préserver à l'état potentiel, des disciplines qui ne correspondent pas, ou qui ne correspondent plus, à un intérêt ou une influence s'exerçant dans la société contemporaine, même parmi une minorité : d'où par exemple l'existence de départements réputés consacrés à l'irlandais à Vienne, au latin à Cambridge, au suédois à Lyon. Il arrive aussi au français, n'en déplaise aux derniers tenants du "rayonnement", d'être ainsi préservé ça et là, et même en Europe (comme dans cette université de province d'un pays d'Europe centrale où le budget annuel de la bibliothèque de français permet l'achat de vingt livres), par force d'habitude diraient certains, comme réservoir de démarches intellectuelles à venir diraient d'autres.

Notre analyse s'est efforcée jusqu'ici de dégager différents types de motivations nationales à l'étude d'une langue et d'une civilisation étrangère, et d'en suggérer les retombées au niveau du département d'université. Nous avons cependant postulé l'existence d'un "intérêt national" plus ou moins cohérent (sauf certaines divergences possibles entre la classe politique et la classe intellectuelle), l'indépendance et l'unité plus ou moins entières de chaque nation, et la possibilité de circonscrire, pour les besoins de l'analyse, l'étude d'une civilisation étrangère dans la sphère désincarnée des relations culturelles générales. Les situations réelles étant bien entendu plus complexes, nous allons avoir à faire intervenir une seconde série de facteurs. Notamment, lorsque les civilisations agissent les unes sur les autres, et surtout dans une région à la fois aussi petite et aussi diverse que l'Europe, un certain nombre de dispari-

tés vont infléchir les quatre types de motivations décrites plus haut.

Nous allons à nouveau en distinguer quatre :

A - Le niveau de développement matériel et technique par rapport à l'état pré-industriel, **les structures idéologiques** qui sous-tendent ce développement, **et la quantité de ressources disponibles** pour le processus de "culturation" en vue du niveau matériel atteint. On conçoit par exemple que les étudiants d'un pays en voie de développement manifestent un vif intérêt pour la civilisation d'un pays industriel avancé qui se trouve avoir, pour des raisons historiques ou idéologiques, des relations culturelles privilégiées avec le leur, mais que cet intérêt se porte davantage vers les caractéristiques matérielles du pays industriel, celles-ci n'étant pas forcément, du point de vue des habitants du pays industriel, les traits essentiels de leur civilisation considérée par rapport à d'autres pays ayant un niveau de développement semblable. Inversement, les intellectuels d'un pays industrialisé ou en voie de développement rapide peuvent très bien s'intéresser à certaines structures sociales préservées dans un pays moins industrialisé ou moins bouleversé par le changement, structures qui ne correspondent pas aux aspirations des milieux progressistes de celui-ci. On ne mesure pas assez à quel point ces deux configurations sont, même de nos jours, communes en Europe. Même jeu de chassé-croisé entre des pays d'idéologies différentes, avec, en particulier en Europe, le contraste entre pays socialistes et pays capitalistes limitrophes, puis, à l'intérieur de ces deux grandes catégories, entre les formes ou les stades différents du type d'idéologie, qui colorent à leur tour le développement matériel. Enfin, par "ressources disponibles pour la culturation", nous entendons les efforts, difficiles à quantifier et même à cerner, qui créent, dans le pays B, ce qu'on pourrait appeler la dynamique du regard vers l'extérieur. En règle générale, il semble que ceux-ci soient inversement proportionnels à la richesse relative ressentie par un pays par rapport à ses voisins, quoiqu'ils puissent être infléchis par des pressions politiques : tel pays qui, se sentant défavorisé et même en retard sur ses voisins, s'ouvrait le plus possible sur leur civilisation, peut, par exemple à la suite d'un développement rapide causé par l'exploitation de richesses naturelles, se désintéresser des civilisations qui l'entourent.

B - Les caractéristiques ethnologiques propres à certains groupes de pays, qu'elles résultent d'un développement conjoint dans le passé (pays "latins", ou "anglo-saxons"), d'une parenté ethnique (pays "slaves", pays "scandinaves"),

ou d'influences idéologiques (religieuses par exemple) s'exerçant sur la langue et la civilisation établies (pays fortement chrétiens, pays dé-christianisés ou indifférents, pays protestants, pays d'influence musulmane, etc). Ces caractéristiques peuvent agir dans différents sens : l'étude d'une civilisation d'ethnologie voisine (qu'elle soit géographiquement à proximité ou non) peut être rassurante, tant dans le sens idéologique que dans le sens politique, et peut être l'écho d'une imagerie populaire traditionnelle ; d'autre part l'étude d'une civilisation d'ethnologie lointaine peut être plus provocatrice, et peut donner lieu à des attitudes critiques plus marquées tout en exigeant une information plus vaste et plus difficile à organiser.

C - Le degré d'évolution de la conscience culturelle et institutionnelle, tant dans le pays intéressé que dans le pays étudié. Par "conscience" nous entendons l'image que le pays se fait de sa propre identité (que ce soit dans la tradition du romantisme national, dirigé vers les traditions culturelles dont la littérature ; ou selon d'autres modèles où l'ethnie, la religion, la doctrine politique peuvent prédominer), ainsi que l'élaboration de la reconnaissance et de la description de ses propres structures politiques, économiques et sociales. Cette conscience, qui existe dans tout pays capable de survivre en tant que nation, peut être plus ou moins explicitée par des théories et des institutions plus ou moins connues et soutenues : existence d'une académie et d'un palmarès littéraire, d'une constitution politique élaborée et étudiée à l'Université, d'une religion officielle, d'un guide ou d'une école culinaire, de mythes de fondation soutenus par les programmes éducatifs, et ainsi de suite. La force relative, voire le dogmatisme de cette conscience, va confronter l'étudiant étranger à un ensemble d'idées et de documents plus ou moins explicités et accessibles ; à son tour, il lui sera plus ou moins facile de s'en distancer, de les pénétrer et de les critiquer selon que la conscience de son propre pays sera plus ou moins élaborée et élevée en système. Il est important de noter à ce propos, et plus particulièrement en ce qui concerne l'Europe, que les pays récepteurs forment deux groupes bien distincts. Dans les sociétés dites "libérales", le système institutionnel et une relative sécurité existentielle et matérielle favorisent une attitude apolitique ou innocente qui peut survivre en particulier parmi les étudiants d'université jeunes, sortis tout droit de l'enseignement secondaire et dont l'insertion sociale n'est pas encore nette. Dans les autres sociétés (et parmi certaines classes d'étudiants plus politisés dans les premières), la réception d'une civilisation étrangère se définit volontiers en termes de pouvoir, de mouve-

ment politique, et de la lutte des classes et des systèmes. Ceux qui veulent se faire un devoir d'encourager et d'organiser le rapprochement des cultures et des civilisations doivent avoir pleinement conscience de ce fait.

D - L'existence et le degré d'élaboration de mécanismes de médiation étrangers au système universitaire proprement dit et permettant aux étudiants du pays B d'acquérir une familiarité avec le pays A. Parmi ceux-ci, les moyens d'information et de médiation conçus pour les besoins internes du pays A (et qu'il ne faut pas confondre avec les informations qu'il dirigerait consciemment vers l'extérieur) occupent une place privilégiée : d'où l'importance que revêt l'étude de la presse et des média radiodiffusés selon tous les renseignements que nous avons recueillis auprès de nos correspondants. Il faut également inclure dans cette catégorie les échanges (par exemple les jumelages de villes, l'accueil de groupes à l'intérieur d'une catégorie socio-professionnelle, les programmes de travail communs dans un pays tiers, les colloques techniques) où ne prédomine pas l'idée de rapports culturels dirigés par un pays "émetteur" ou un pays "récepteur". Enfin, il faut tenir compte des moyens d'accès individuels au pays A qui se trouvent à la disposition des étudiants du pays B : possibilités de voyages touristiques (régies et par les distances et par les modalités politiques), existence de réseaux informatiques et de documentation. Il est important de noter à ce propos que le rôle médiateur déjà reconnu, à l'échelle internationale, d'une langue et des groupements et des organismes qui la véhiculent peut, en dehors de toute considération politique contemporaine, prédisposer la civilisation qui la sous-tend à être étudiée. Les civilisations dont les langues possèdent, pour des raisons diverses et dans des domaines divers ce statut de "médiateur public", (citons pour l'Europe et par ordre alphabétique l'allemand, l'anglais, le français, le russe) peuvent se flatter d'être pour cette raison plus abordables en tant que civilisations, à condition de ne pas être tentées d'en induire une supériorité naturelle.

Puisque nous venons d'évoquer les voyages possibles d'étudiants du pays intéressé dans le pays étudié, la logique de ce développement nous amène à souligner la différence essentielle qui existe entre les études encadrées par le système universitaire du pays natal, et les séjours d'information que l'étudiant peut être amené à faire dans le pays étudié : même si de tels séjours l'amènent à inclure parmi ses moyens d'information des structures universitaires mêmes de ce pays. Tout au long de cette analyse, on a vu clairement apparaître les différences de points de vue entre le pays "émetteur" et le pays

"récepteur" : on aura d'ailleurs remarqué que nous avons progressivement remplacé ces termes par ceux de "pays étudié" et de "pays intéressé". Dans cette optique, il va de soi que le pays étudié, s'il peut être (moyennant les éléments décrits dans l'avant-dernier paragraphe) bien placé pour informer l'étudiant étranger sur sa civilisation, et pour soumettre celle-ci à des analyses basées sur ses propres systèmes philosophiques et culturels, est par contre incapable de s'étudier du point de vue du pays intéressé. D'une part, il faut du recul. Valéry disait "Ce n'est jamais chose facile que de se représenter nettement ce qu'on nomme une nation. Les traits les plus simples et les plus gros d'une nation échappent aux gens du pays, qui sont insensibles à ce qu'ils ont toujours vu". (141) D'autre part, on peut être sensible aux caractéristiques de son pays et se trouver cependant par la force des choses incapable d'en saisir la signification aux yeux d'une nation étrangère : comment d'ailleurs les connaître toutes ?

L'étudiant d'une université européenne ayant la possibilité de se rendre en France se renseignera donc à des niveaux différents et par ordre d'intérêt ascendant, premièrement dans une bibliothèque municipale, deuxièmement dans un Cours de civilisation française pour étudiants étrangers, troisièmement dans un cours universitaire conçu pour des étudiants français. Au troisième niveau, il pourra même accéder (s'il choisit bien son cursus) à une information présentée selon un système d'un haut niveau critique ; cependant cette critique ne devrait être qu'un élément dans celle qu'il conduit lui-même, avec ou sans l'aide des professeurs de son pays, soit qu'ils se déplacent avec lui, soit qu'ils encadrent à nouveau ses études à son retour. La possibilité d'un séjour en France, même comme partie intégrante du cursus, ne dispense donc pas l'université étrangère d'un cours de civilisation. Toutefois, il peut lui éviter d'avoir à organiser un certain nombre de cours préliminaires d'information (par exemple sur les institutions) et lui permettre d'atteindre sans plus tarder le niveau analytique dont nous avons dit qu'il devrait être le propre des études universitaires.

II - CIVILISATION, LANGUE ET LITTÉRATURE

Nous avons montré qu'il existe d'excellentes raisons pour l'étude d'une civilisation étrangère, qui pourrait à la limite se passer de l'étude de la langue. (Ainsi, à Dublin et dans certaines universités anglo-saxonnes, grâce à un habile recyclage du personnel enseignant, les étudiants de lettres, qui n'apprennent

plus guère le grec et le latin, ont pu ces dernières années suivre avec profit des cours sur les civilisations grecque et latine). D'ailleurs, depuis quelques années, le vieil asservissement de la civilisation aux études de langue et de littérature n'est plus aussi entier. La création d'universités nouvelles et la promotion sociale accordée à des instituts de technologie, où les sciences humaines étaient pratiquées avec moins de révérence, a parfois permis de redéfinir dans ce sens la carte des connaissances, et d'appuyer la chose par une attitude différente à l'égard du recrutement des professeurs. A peu près au même moment et dans les universités plus anciennes de l'Europe occidentale, les mouvements de contestation étudiante ont témoigné d'une évolution sociologique gouvernant les motivations des étudiants, pour qui la littérature ne faisait plus automatiquement partie du bagage intellectuel admis dans leur milieu social. Voici un témoignage concernant l'enseignement du français à l'Université d'Aston in Birmingham, ancien College of Technology devenu université en 1966 :

Dans certaines universités britanniques l'analyse approfondie de la société française remplace l'étude de la littérature ou de la linguistique comme discipline principale.

Une telle approche comporte en générale l'étude rigoureuse de l'histoire récente, de l'évolution des institutions socio-économiques et politiques, des systèmes sociaux et de la structure sociale, permettant aux étudiants de mieux saisir la portée des événements de l'actualité à travers la presse, la radio et la télévision française.

Il s'agit en premier lieu d'enseigner la langue dans son contexte socio-économique et politique, et il s'ensuit que tout enseignement est donné en français par des spécialistes en ces domaines, de manière à ce que ces deux éléments deviennent l'outil et le moyen de parvenir à une maîtrise à la fois de la langue et de la matière, et cela par une étude interdisciplinaire, voire multidisciplinaire. (142)

Dans une analyse plus longue, Eric Cahm, enseignant dans un "Polytechnic" britannique dont le département d'études françaises est réputé, fait le point sur l'évolution des quinze dernières années, et sur la révolte contre le mot

"background" (arrière-plan) où l'on reléguait traditionnellement les études de civilisation :

L'absence de centralisation étatique, l'empirisme notoire des Britanniques, surtout la superposition aux universités anciennes et victoriennes de plusieurs strates d'institutions universitaires créées par vagues depuis plus de vingt ans - universités dites "nouvelles", puis universités technologiques et *polytechnics* (ceux-ci créés à partir d'institutions technologiques de niveau sous-universitaire) ont abouti à la création de pratiques radicalement nouvelles en ce qui concerne l'enseignement de la civilisation française dans le supérieur, à côté de pratiques fort anciennes qui survivent à ce jour.

La théorisation étant toujours la dernière des priorités en Grande-Bretagne, l'existence de pratiques plus ou moins contradictoires rend aléatoire la recherche d'un modèle britannique quelconque en la matière. Sauf si les observateurs étrangers arrivent à déceler dans le système britannique une spécificité autre que sa diversité déroutante...

Longtemps, dans les universités traditionnelles, l'étude de la civilisation française était à peine admise. Là où elle existait, elle était considérée comme bonne surtout pour des étudiants de français non spécialisés, étudiants en droit ou en sciences humaines. Pour l'étudiant de français à part entière, la littérature du passé était la voie royale, et pour lui, la civilisation était conçue uniquement comme petit complément facultatif des études littéraires. Au premier plan était la littérature - le reste était qualifié de *background*. Ce mot de *background* tenait lieu de toute analyse : la vie littéraire et sociale, l'histoire, la philosophie, l'histoire de l'art et la musique, toutes ces disciplines pouvaient acquérir droit de cité, mais à la condition de rester au service de la littérature, pour mieux l'éclairer, la situer, la prolonger. Ainsi trouvait-on au programme *Le Discours de la Méthode*, rarement *Les Méditations métaphysiques* trop techniques pour intéresser l'étudiant de littérature ; de même on pouvait

enseigner *Les Lettres persanes* de Montesquieu, jamais *De l'Esprit des lois*, trop éloigné des préoccupations littéraires. Tout ce qui constituait une discipline autonome : histoire, philosophie, histoire des idées politiques, était occulté dans les départements de langue française à d'honorables exceptions près. Les universités anciennes empruntaient volontiers à d'autres disciplines, ou à la culture générale, tout ce qui pouvait utilement compléter les études littéraires.

Dans ces conditions, toute conception de la civilisation française était absente. On avait beau jeu de qualifier cette civilisation de *background* ; et hors du *background*, point de salut. Car, en-dehors de ces clairières dégagées, il n'y avait que forêt vierge : une masse de faits historiques, intellectuels, politiques, sociaux, économiques qui semblaient à l'oeil littéraire informes et sans structure. D'où l'idée que l'étude extensive de la civilisation était vouée à la superficialité.

Cependant, à partir de là, dans les universités nouvelles, et même dans les universités traditionnelles, s'est développée une première conception de la civilisation française fortement marquée par les centres d'intérêt des études littéraires, et par la préoccupation avec le passé. Cette conception de la civilisation met désormais sur un pied d'égalité la littérature, l'histoire, l'histoire de la philosophie, de l'art, de la musique (et admet timidement les institutions politiques). On aboutit à l'étude de plusieurs siècles de la vie française, par l'application parallèle de quatre ou cinq disciplines culturelles. L'histoire de la littérature, de la philosophie, l'histoire tout court, l'histoire de l'art et de la musique constitueraient un panorama de la civilisation.

C'est la conception du célèbre manuel *France : a Companion to French Studies* de R.L.C. Ritchie (1936) refait par D. G. Charlton en 1979.

En même temps, dans les universités dites "technologiques" et dans les *polytechnics*, la création d'enseignements du français dans un milieu technologique et sous des pressions

gouvernementales tendant à favoriser une formation plus strictement adaptée à des fins professionnelles, a suscité des cursus neufs et le développement de pratiques d'enseignement de la civilisation française très différentes de tout ce qui a précédé. Au départ, les bases théoriques étaient plus que sommaires : il s'agissait de trouver "autre chose" pour remplacer la littérature - on parlait de "la vie du pays". La civilisation française se définissait négativement comme tout ce qui n'était pas la littérature. Il fallait être actuel - le champ historique ne s'étendait que du dix-neuvième siècle à nos jours, l'accent étant même mis sur les périodes les plus récentes : à l'intérieur de ce champ on avait recours à plusieurs disciplines, pour obtenir une armature intellectuelle, et pour leur valeur quant à la formation professionnelle - l'histoire, l'économie politique dominaient, la linguistique les épaulait. L'économie politique semblait tout indiquée pour les futurs exportateurs qu'on voyait chez les étudiants.

Au fil des années soixante-dix, pourtant, d'autres disciplines se sont ajoutées à la première liste, notamment la science politique ; l'histoire s'est enrichie de l'histoire des idées, notamment politiques, de Comte et Saint-Simon à Raymond Aron. Petit à petit se sont dégagées les grandes lignes d'une approche multidisciplinaire de la civilisation française qui se veut, mais n'est peut-être pas encore, une discipline autonome. L'enseignement de la civilisation française à tendance à se baser, dans les institutions d'origine technologique, sur une collaboration plus étroite entre l'histoire, l'histoire des idées, l'économie politique et la science politique. La sociologie et la géographie concourent plus rarement, la littérature elle-même, et les disciplines culturelles ne sont plus exclues mais restent minoritaires. Le cinéma attire par sa modernité. Le champ qu'encombraient les petits faits innombrables, et que dessinait "La Vie française d'aujourd'hui" se livre à l'analyse universitaire, dès que l'on a compris que c'était le champ tout simplement des sciences humaines et de l'histoire récente - politique, économique, sociale et

culturelle.

L'étude de la civilisation française se base dès lors sur une collaboration entre un nouveau groupe de disciplines - non plus uniquement des disciplines-soeurs de la littérature - mais celles qui par exemple ont fondé la gloire de l'école historique des *Annales* : histoire et sciences humaines.

Dans la mesure où toutes ces disciplines ne restent plus des approches parallèles ou séparées du fait français basées sur des analyses universitaires, mais convergent, en s'adaptant pour mieux rendre compte de la spécificité française, elles constitueront de plus en plus sinon *une* discipline du moins une approche autonome interdisciplinaire et intégrée de la civilisation française. (143)

Notons que si l'intérêt porté par enseignants et étudiants à ce nouvel enseignement est réel, on devine d'après ce témoignage le frisson qui résulte d'une sensation de liberté enivrante mais non sans dangers. Délivrée de son asservissement à la littérature, et même prête à prendre la place de celle-ci, ou de moins à revendiquer, tel un nouveau Tiers Etat, le doublement de son pouvoir par rapport aux deux autres ordres, voici que la civilisation est amenée à déclarer quel sera son champ d'analyse : et de répondre "tout", ou du moins "tout ce qui concerne les sciences humaines". Puis sa discipline : "toutes les disciplines", puisqu'elle revendique l'interdisciplinarité. L'on imagine facilement les contre-attaques menées par des collègues en passe d'être déclarés inutiles et qui commenceront, naturellement, par faire à la "civilisation" un procès d'indiscipline. Celui-ci éclate le plus clairement, à notre connaissance, en Grande-Bretagne, parce que c'est peut-être là que la littérature a prédominé la plus nettement depuis un demi-siècle dans les départements de français d'université : la réaction s'y est donc fait sentir avec le plus de force.

Sans vouloir plaider une cause définie d'une façon aussi provocatrice, nous pensons devoir nous arrêter un instant sur cette question de "discipline", car elle risque de représenter un obstacle pour beaucoup de collègues "civilisationnistes" dès lors qu'ils voudraient développer leur enseignement, aux dépens de secteurs dont l'assise est mieux établie au sein d'un département. Or cette difficulté provient, croyons-nous, d'un malentendu sur le sens réel de "discipli-

ne", notion qui doit, et à juste titre, constituer la raison d'être d'un enseignement. Cette notion est loin d'être assez rigide pour servir à défendre un status quo dans les études universitaires. Certes, les spécialistes de langue et de littérature considèrent que leurs "disciplines" sont, sinon plus nobles, du moins mieux circonscrites. Cependant, certains de nos collègues allemands se réfèrent volontiers, et non sans raison, à une distinction entre une "**science**" (ensemble de connaissances constamment vérifiées, portant sur un champ cohérent, et acquises par une méthode d'analyse unique sans laquelle ce champ ne serait pas compréhensible) et une "**discipline**" (ensemble de connaissances constamment vérifiées, portant sur un champ cohérent, et acquises par plusieurs méthodes d'analyse parmi lesquelles aucune n'est privilégiée et dont le choix dépend de la façon dont est conduite l'observation).

Selon ces définitions, l'étude d'une civilisation serait une "discipline" sans avoir à revendiquer le statut de "science". En cela elle serait l'égale d'un certain nombre d'autres disciplines qui ont, au cours de leur évolution, emprunté à plusieurs types d'analyse en conférant, presque par force d'habitude, à ce dosage le titre de "**méthode**". Bien des disciplines ayant depuis longtemps droit de cité dans la Faculté des sciences humaines, ou ailleurs, sont un amalgame plus ou moins stable de moyens d'analyse empruntés à plusieurs sciences. Ainsi, l'étude de la littérature dépend de moyens empruntés à la philologie, à l'histoire des idées, à la paléographie, à l'esthétique, à la psychologie, à la musicologie même. L'étude de la langue, plus proche d'une science, se trouve elle aussi divisée en plusieurs sciences rivales chaque fois que de nouveaux courants d'opinion la bouleversent. Dans ces conditions l'étude des civilisations aurait autant de chances de devenir discipline qu'en avait, voici à peine un siècle et demi, l'étude des littératures modernes.

C'est la préoccupation de Georges Barthel (144), selon qui

... La civilisation française n'est pas une science au sens rigoureux du terme, mais une discipline (comme par exemple l'océanographie) à l'intersection de perspectives multiples et de sciences particulières. En soi la civilisation englobe tout ; en pratique, elle résulte d'un compromis, quant à son contenu, entre le but poursuivi et le public visé. (...) Les questions et les querelles de méthode devraient céder le pas à l'objectif visé : les faits ; les comprendre ; les mettre en perspective ;

les rapporter à son propre pays ; pouvoir formuler ces points en une langue qu'un Français comprendrait ; savoir, sur place, reprendre, continuer, et approfondir l'appris.

Puisque nous adoptons un point de vue "européen", il n'est sans doute pas nécessaire de partir de positions aussi revendicatrices que celles de certains collègues britanniques. On l'a vu dans la première partie de cet ouvrage, l'enseignement de la civilisation a droit de cité dans beaucoup d'institutions, et de longue date, même si on ne lui accorde pas toujours ses titres de noblesse. Il est plus fructueux, pensons-nous, de partir de l'état de choses existant dans nos universités, et donc d'associer dès l'abord l'étude d'une civilisation à celle d'une langue, et, le plus souvent, à celle de sa littérature : c'est ainsi que les choses se sont presque toujours passé, ne serait-ce que parce que la langue est toujours la porteuse privilégiée d'une civilisation.

Il n'est peut-être pas inutile, à ce stade de notre exposé, de proposer une définition, si schématique soit-elle, des rapports entre l'enseignement de la langue, de la littérature et de la civilisation : ceux-ci préoccupent en effet à peu près tous ceux de nos collègues qui ont répondu au questionnaire. (145) Il y a trois rapports de couples à considérer :

A - Langue et civilisation

Il ne fait aucun doute que, dans les circonstances que nous considérons (intérêt pour un pays étranger, se reflétant dans des programmes universitaires), l'étude d'une langue étrangère ne saurait se borner à celle de son système formel : en effet, d'une part, elle résulte nécessairement d'un intérêt culturel, et d'autre part on ne comprend pas une langue en action si l'on n'en connaît pas le champ de référence. La civilisation, de son côté, a tant besoin d'une langue pour la véhiculer qu'il y va de son existence même : les cultures minoritaires ou régionales et les pays annexés ou trop fortement influencés le savent bien, qui revendiquent d'abord le droit à leur langue.

B - Langue et littérature

Par delà le système formel d'une langue, il faut, pour bien la juger, l'apprécier dans sa créativité et dans la réflexion qu'elle poursuit sur elle-même en tant que signifiant - or c'est là le propre du discours qui devient littérature. D'autre part, toute littérature est porteuse de signifiés dont certains sont, sinon universels, du moins compréhensibles dans d'autres situations culturelles, mais le sont plus dans le texte originel qu'en traduction : connaître la langue,

c'est disposer de la meilleure voie d'accès à sa littérature.

C - Littérature et civilisation

La littérature fait partie de la civilisation, qu'il faut donc connaître pour apprécier le système de référence du signifié littéraire. (Il existe des civilisations sans littérature, mais non des littératures sans civilisation). D'autre part il arrive souvent que les textes littéraires offrent les aperçus les plus critiques ou les plus révélateurs des faits de civilisation, soit que l'écrivain puisse s'exprimer plus librement par une fiction ou une trope ; soit que son imagination, les faits qu'il rapporte, ou sa méthode d'analyse fasse de son oeuvre un témoignage sur son pays et son époque.

Ce tissu de rapports tripartite et d'apparence symétrique pourrait en principe satisfaire aux enseignants d'un département d'études françaises de type classique. Nous avons retrouvé dans les textes de plusieurs de nos correspondants une volonté de justifier par un tel raisonnement l'insertion de la civilisation dans le programme d'études. Cependant l'équilibre entre trois domaines n'est pas forcément le meilleur système de base pour un enseignement homogène, et nous insisterons sur le fait, qui apparaît dans l'analyse ci-dessus, qu'il ne peut être question de trois champs juxtaposés, mais d'un rapport organique de trois aspects d'un seul et même phénomène : la langue porteuse d'une civilisation, la littérature comme réflexion sur la langue et la civilisation, enfin la civilisation comme totalité, se réalisant dans différentes manifestations qui dépassent la langue et la littérature.

Il existe en effet un ensemble historiquement et géographiquement situé, qui comprend des aspects très variés de la vie d'une société (production, économie, structures et rapports sociaux, institutions, politique, sciences, arts) qu'il est aisé d'appeler "civilisation". A l'intérieur de cette vaste étendue on peut distinguer le domaine des productions de l'esprit, collectif ou individuel (coutumes, folklore, religions, arts, philosophie) et les appeler "culture". Or à la distinction entre les domaines importants d'une civilisation correspondent logiquement les différentes disciplines enseignées dans les facultés d'une université : sciences, technologie, médecine, économie, droit, sciences humaines de type plus ou moins classique. L'enseignement des disciplines scientifiques et techniques ne pouvant se faire dans les facultés de sciences humaines, une large part (matérielle et technique) de la civilisation échappe à notre analyse. Par contre les sciences humaines peuvent se poser comme but ultime l'étude

synthétique des phénomènes de culture grâce aux différentes "spécialités" que sont la littérature, l'histoire, la linguistique, la philosophie, la sociologie. C'est donc dans le domaine des productions de l'esprit, débordant dans une certaine mesure sur le domaine concret par l'histoire et la sociologie, que l'on peut vraisemblablement espérer cerner une partie importante d'une civilisation donnée.

Or toutes les sciences humaines dont il est question sont conduites à deux niveaux. Au niveau "théorique", elles sont universalisantes et supposent des vues comparatives, tant diachroniques que synchroniques. Cependant dans chacune d'entre elles on ressent le besoin, avant ou après l'analyse générale qui englobe époques et pays, de procéder à des études dans le sens de la profondeur sur des champs civilisationnels définis, études qui en viennent parfois à devenir une variante "appliquée" de la discipline générale. L'application peut, évidemment, être rapportée au champ national, mais elle peut alors éprouver des difficultés à généraliser à partir d'éléments trop familiers (les anthropologues l'ont très bien compris). Elle peut, d'autre part, se référer à une autre civilisation dont il existe des connaissances précises dans la même faculté, et se tourner vers le département ou la chaire d'une langue et d'une littérature étrangère. Cette chaire dispose d'un avantage considérable, en ce qu'elle est conçue traditionnellement dans une optique monoculturelle, tandis que les autres chaires tendent naturellement vers l'universalité ou du moins l'internationalité. Son enseignement de langue et de littérature peut donc servir de système logique et dynamique de base, autour duquel peuvent s'ordonner des connaissances historiques, sociologiques, philosophiques. On aboutit ainsi à privilégier l'analyse littéraire et linguistique en tant que schéma de départ, tout en reconnaissant que, dans le projet national du pays "intéressé" comme dans le complexe des études en sciences humaines appliquées, ce schéma est une voie d'approche à l'étude d'un phénomène englobant les autres : la civilisation.

Il devrait donc être possible de procéder à la constitution d'un programme d'études fondé sur les traditions existantes et s'ouvrant plus largement sur ce que nous avons nommé "productions de l'esprit collectif et individuel", et c'est ce que nous allons faire. Cependant, la situation réelle n'est pas forcément aussi simple, car les départements de langue et de littérature se trouvent parfois déjà dépassées dans ce projet par des départements parallèles ou des institutions séparées. Ces nouveaux départements, consacrés par exemple à la traduction, aux langues de spécialité, à la poétique, à la littérature comparée, et donc

parfois plus et parfois moins universalisantes, peuvent "dynamiser" les départements traditionnels et les amener à remettre en question leur approche. Certaines des réponses les plus inspirées à notre enquête nous sont parvenues de telles sources. (146) Nous croyons cependant que ces enseignements parallèles risquent, en procédant plus par annexion que par développement organique, d'aboutir à un enseignement hétérogène, et que la responsabilité incombe aux départements dits traditionnels d'intégrer leurs apports. Nous verrons plus loin certains des problèmes parfois épineux qui les confrontent lorsqu'ils quittent leur terrain familier pour tenter l'aventure de la pluridisciplinarité, et cependant ils ne peuvent plus l'éviter.

III - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Afin d'en arriver à une définition plus précise de la civilisation dans le cursus, nous allons avoir à faire intervenir une variable omise jusqu'à présent : le niveau des connaissances. Adoptons comme hypothèse de départ, quitte à la modifier par la suite, que le niveau global des connaissances d'un étudiant de français peut être mesuré selon le stade d'apprentissage de la langue auquel il est parvenu. On peut alors utiliser comme système de référence celui des "niveaux 1 et 2", bien connu des maîtres-pédagogues du français langue étrangère, et postuler l'existence d'un "niveau 3", propre aux études universitaires. A chaque niveau les rapports entre langue, littérature et civilisation vont être différents. (147)

NIVEAU 1

Identifions-le, du point de vue de la langue, au niveau "seuil" tel que l'a défini le Conseil de l'Europe (148). A ce stade d'acquisition de la langue, l'étudiant a besoin d'informations lui permettant d'identifier le champ sémantique des vocables qu'il manie. Les dictionnaires monolingues proposent des définitions "courtes" de type systématique, qui ne renseignent pas assez l'étranger, tandis que les dictionnaires bilingues traduisent comme si les implicits socio-culturels étaient universels. L'étudiant étranger a besoin de définitions "longues" rapportées à son propre champ sémantique. Une phrase telle que "J'ai acheté des croissants pour demain en conduisant la petite à la garderie" repose sur deux séries d'implicits qui sont absolument nécessaires à sa compréhension

(nature et rôle socio-alimentaire du croissant (149), nature et rôle socioprofessionnel et familial de la garderie), et devrait en contenir au moins deux autres, puisqu'on a gommé le contenu sémantique de "conduire" et l'identification sociale possible du prénom de la "petite".

L'enseignement de la civilisation ne se distinguerait par forcément à ce niveau de celui de la langue, mais les informations qu'il apporterait sont essentiels. Cet apport serait d'autant plus important que l'on croit de plus en plus à une pédagogie du sens, et que, comme l'écrit Francis Debyser, "apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à comprendre du sens et c'est apprendre à produire du sens, et <que> c'est cela qui est fondamental".(150)

La place normale d'un enseignement de niveau 1 est à l'école et non à l'université. D'ailleurs à peu près aucun de nos correspondants n'y a fait allusion. Cependant, et c'est une vérité que les universitaires ont parfois du mal à envisager et à incorporer à leur approche théorique, ce niveau peut exister dans l'enseignement supérieur. Dans certaines circonstances, par le jeu des programmes du secondaire ou parce que l'étudiant aborde à l'université une langue différente de celles qu'il a apprises à l'école ou au collège, il peut se trouver "débutant" en première année des études supérieures. Or cet état de choses est parfaitement acceptable, car il existe des stratégies pédagogiques permettant de diriger des études de langue de niveau élémentaire sans les calquer sur les études secondaires et risquer de constituer un affront à la maturité de l'apprenant. Par exemple et en ce qui concerne la civilisation, les "informations complémentaires" dont il vient d'être question pourront dépasser le simple niveau lexical, et porter sur les éléments grammaticaux : présupposés du système temporel ou modal, des notions de genre et de nombre, du tissu conjonctif, comparaisons plus fournies avec la langue maternelle.

NIVEAU 2

Au delà du "niveau seuil", on peut considérer que l'apprenant poursuit l'étude de la langue, mais en ayant de plus en plus d'occasions d'aborder et de comprendre des textes oraux et écrits qui lui donnent une ouverture directe sur la civilisation du pays étudié. A ce niveau l'enseignement de la civilisation, qui peut se distinguer de celui de la langue (et, éventuellement, de celui de la littérature) a pour but de proposer à l'apprenant, en parallèle, des informations non proprement linguistiques, permettant de comprendre et de formuler

des messages dans la langue. Il s'agit, par delà le "croissant" et la "garderie" cités plus haut, d'aborder les coutumes socio-alimentaires des Français et leur système d'éducation. La langue, devenue outil d'accès à la civilisation, peut alors prendre une importance secondaire par rapport à la réception et à la production de textes, oraux et écrits. Ce niveau correspond à celui de la fin des études secondaires telles qu'on les concevait traditionnellement au lycée, au "gymnase" ou au "grammar school". Dans certains pays où l'enseignement secondaire traditionnel a subi récemment des mutations et des amputations (Grande-Bretagne, certains pays scandinaves), ou bien dans lesquels ce schéma n'a jamais eu pleinement cours (pays méditerranéens, pays slaves où le français est passé du rang de première ou seconde langue à celui de troisième ou quatrième langue), ce niveau est couramment celui de la première année, ou du premier cycle, des études à l'université. C'est justement à ce stade des études que se situe, selon beaucoup de nos correspondants, l'effort majeur vers un enseignement de civilisation.(151)

Plusieurs approches pédagogiques semblent possibles en ce qui concerne le contenu des cours de civilisation à ce niveau, mais elle dépendent du même principe directeur. Ayant franchi le seuil élémentaire de familiarité avec la langue, l'étudiant a besoin d'y suppléer par ce que Geneviève Zarate (152) appelle un "savoir-faire", ou un "sens pratique" des règles socio-culturelles dans lesquelles la langue baigne et qu'elle instruit, après avoir été produite par elles. Ce savoir-faire est éducatif en ce qu'il devrait permettre à l'étudiant de dépasser l'éthnocentrisme qui lui est naturel et que le niveau 1 n'a pas entamé dans la mesure où les étrangers y étaient encore objet d'étonnement stéréotypé. Il s'aperçoit mieux des présupposés de sa propre civilisation, et de l'arbitraire de sa propre "normalité" : or il le fera d'autant mieux qu'il aura pu se rendre compte des vues officielles que la civilisation étudiée a sur elle-même, voire de son système d'auto-analyse.

Il y a cependant une différence assez nette d'optique entre les conceptions françaises du contenu à donner à cet enseignement, et celles que nous avons recueillies en dehors de la France. Elle semble tenir essentiellement à ce que celles-là conçoivent le "niveau 2" comme une classe supérieure de lycée ou d'Alliance Française ne disposant pas généralement d'un enseignement indépendant consacré à la civilisation ; alors celles-ci la considèrent comme une propédeutique à des études à proprement parler universitaires, pouvant disposer d'un personnel enseignant spécialisé, même s'il ne s'agit que d'un lecteur étran-

ger n'ayant pas de formation scientifique correspondante.

Plusieurs articles et ouvrages publiés récemment sous l'égide du B.E.L.C. et de l'Alliance Française rendent compte des préoccupations de l'enseignement "généraliste" du niveau 2 cherchant à renouveler cet aspect de ses cours, en remplaçant, par exemple, le manuel du type "La France et les Français" par des études de documents : il s'agit en quelque sorte d'une version approfondie et portant sur un texte plus long, de ce que nous avons appelé plus haut "définition lexicale étendue". Geneviève Zarate propose (153) une typologie d'éléments qui ne sont pas proprement linguistiques et qu'il s'agit de faire passer pour compléter le "France mode d'emploi": codes (symboles et icônes : comment reconnaître une pharmacie, une boucherie chevaline, une bouche de métro), normes socio-langagières (formules de politesse, discours de cérémonie et de familiarité), représentations ethnologiques (architecture d'une mairie, fonction de la dinde de Noël, organisation d'un rite de passage). Dans cette perspective, on trouvera d'excellentes fiches pédagogiques permettant d'aborder la réalité française à partir de documents plus ou moins factices (horaire de chemin de fer, faire-part de mariage, petites annonces, articles de journaux divers) dans un ouvrage rédigé par Jean-Claude Beacco et Simone Lieutaud (154).

Les réponses à la partie de notre questionnaire qui concernait la place de la civilisation par rapport à la langue et à la littérature montre, pour qui sait interpréter certaines généralisations, qu'un grand nombre de départements associent directement la civilisation à l'étude de la langue "niveau 2", c'est-à-dire essentiellement à l'analyse de textes choisis pour évoquer à la fois certains thèmes de civilisation et certains aspects de la langue. (155) C'est souvent le lecteur étranger qui est chargé de cet enseignement, qui est donc, par la force du système de renouvellement des lectorats, assez aléatoire, et peut servir à donner bonne conscience à un personnel autochtone dont les travaux scientifiques portent plus volontiers sur la littérature et la linguistique. N'oublions pas que la responsabilité personnelle du lecteur semble, selon notre enquête, demeurer très importante en ce domaine : on n'a directement associé aux bibliographies que nous avons demandées à nos correspondants que 29 abonnements à des journaux français, ceci pour un total de 105 départements (156).

Cependant, on a vu que d'autres départements associent la civilisation à l'enseignement, systématique et souvent magistral de la littérature : cette tendance, assez prononcée dans les universités de langue anglaise, découle

d'un renouveau de l'histoire littéraire même par une critique marxiste fortement diluée, qui remplace l'étude des écoles et des mouvements par celle de la production littéraire et de son contexte politique et social (157). La civilisation y gagne en sérieux institutionnel, puisqu'elle apparaît officiellement sur les listes des cours magistraux et dans les épreuves d'examen, ce qui n'est pas le cas de la méthode décrite précédemment. Elle reprend d'ailleurs ainsi un statut qu'elle a gardé dans certains départements parmi les plus traditionnels, (par exemple, Cork, Glasgow, Varsovie, Zagreb) où, selon une conception qui tenait davantage de Humboldt que de Newman, un cours sur les institutions françaises, généralement de conception diachronique, avait toujours existé parmi les cours de première ou de seconde année. Si la description que nous en a envoyée Jerzy Parvi (158) tient compte d'un grand nombre de moyens nouveaux d'analyse, elle n'en est pas moins caractéristique de cette vieille tradition, sauf que dans ce cas il s'agit d'un cours de seconde et de troisième année (sans doute par suite du décalage des niveaux résultant du raccourcissement des études pré-universitaires) :

Le but de ce cours est d'initier les étudiants à une vaste problématique historique pouvant leur servir de fond dans leur travail sur la littérature et la langue française. Ainsi l'Histoire de la Civilisation Française apparaît comme un précieux auxiliaire par rapport à d'autres unités didactiques, telles que les cours d'Histoire de la littérature française, de Grammaire Historique, d'Histoire de la Philosophie ou des séminaires spécialisés.

Le programme de ce cours englobe un espace chronologique allant du Haut Moyen Age jusqu'aux temps contemporains. Il est divisé en deux par la charnière de la Révolution Française. Dans les deux cadres temporels ainsi formés on a distingué de vastes unités thématiques : histoire de la vie économique, histoire des institutions politiques, histoire des idées et de la vie culturelle, éléments de l'histoire de l'art, vie religieuse, mentalité, vie quotidienne, éléments d'anthropologie et de sociologie, culture populaire etc. Tous les problèmes étudiés sont envisagés dans leur évolution historique et en particulier, du point de vue de leur influence sur la

littérature et la langue de l'époque.

L'enseignement de la civilisation française est dispensé pendant la deuxième et la troisième année d'études, à raison d'une rencontre (une heure et demie) par semaine. La méthode adoptée est celle de travaux pratiques. L'Histoire de la Civilisation Française se termine par un examen.

On remarquera que le cours de notre collègue Parvi est également typique d'un grand nombre de réponses en ce qu'il précise bien qu'il procède par travaux pratiques et non par interventions magistrales. Très peu de professeurs recrutés par des départements d'études françaises peuvent prétendre avoir une formation théorique en sciences politiques, historiques et sociales suffisante pour leur permettre d'assurer un cours magistral sur l'histoire de la société et des institutions. (159) S'il leur arrive de rédiger un manuel (160) ou de demander à un lecteur de composer un dossier sur les institutions françaises et sur l'histoire de la quatrième et de la cinquième république (161), ce manuel se fonde généralement sur un choix de textes qui sont du ressort du "niveau 2" tel que nous venons de le décrire, et ce dossier, étant structuré par un Français, dérive des manuels du type "Guide France" dont nous avons dit plus haut qu'ils ne constituent qu'un ouvrage de référence ou qu'une propédeutique à des études à proprement parler universitaires.

S'il est rare de rencontrer un enseignant de français de formation scientifique non littéraire ou linguistique, par contre le propre d'une université est de disposer, dans des départements voisins, de spécialistes pouvant dispenser, dans la langue maternelle de l'étudiant, un enseignement de géographie, d'histoire, de sociologie, de sciences politiques concernant la France. Une minorité non négligeable de départements fait appel à des collègues historiens. Parmi ceux-ci, citons Eddy Stols (162), chargé d'un cours intitulé "Histoire de la civilisation des pays romans" :

Notre programme est pluridisciplinaire en ce sens que les cours d'histoire sont confiés à un historien comme ceux de philosophie le sont à un philosophe. Personnellement je ne suis donc pas un romaniste, comme nous disons, mais historien, avec toutefois un intérêt spécial pour les pays de langue romane. Malgré mes connaissances imparfaites du français

je donne mon cours en langue française pour familiariser le plus possible nos étudiants avec un vocabulaire orienté sur l'histoire. Le texte imprimé de mon cours est rédigé en néerlandais et l'examen oral se fait généralement également en néerlandais. Pour des raisons évidentes - il n'existe pas d'histoire scientifique de la civilisation des pays romans - le contenu de ce cours se limite à l'histoire de France. C'est déjà un sujet énorme pour un cours de 30 heures par an.

Il semble que cette pratique ait même parfois entravé la diffusion de notre enquête, puisqu'un collègue d'une université qui a l'air de souffrir d'un certain cloisonnement nous a répondu : "Il ne m'est malheureusement pas possible de vous faire parvenir une présentation du programme détaillé, car celui-ci est proposé par la section d'histoire". A condition que les étudiants soient à même de mettre à profit l'approche pluridisciplinaire qui leur est ainsi permise (question sur laquelle nous reviendrons plus loin), un tel enseignement est sans doute méritoire en ce qu'il met en oeuvre des ressources universitaires proprement dites. Il appartient cependant à une problématique différente, que nous allons à présent aborder.

NIVEAU 3

L'enseignement des sciences humaines dans les universités européennes a au moins deux rôles distincts et qui font qu'une discipline peut se présenter sous deux angles : d'une part la formation de maîtres de l'enseignement secondaire, d'autre part, l'initiation des étudiants à des méthodes critiques, qui peuvent ne pas déboucher sur une application directe dans un métier donné, et néanmoins avoir un rôle formateur général - on parle volontiers alors de formation "libérale". Ce deuxième point de vue semble plus répandu dans les pays d'Europe occidentale et méditerranéenne qu'au nord (l'Angleterre exceptée) et à l'est, où l'on parle davantage de formation des maîtres. Cependant, même dans le premier cas (et par exemple au Danemark, en Irlande, en Norvège et dans les Pays Bas) il arrive que le français fasse partie d'un cursus mixte, dont l'autre élément est à destination plus professionnelle. (163) Dans la mesure où l'optique "professionnelle" primera par rapport à l'optique "libérale", on conçoit que l'enseignement de la civilisation portera davantage sur le "niveau

2", de nature à équiper les futurs maîtres du niveau 1 de renseignements plus fournis que ce niveau n'en exige, afin de leur permettre de mieux le dominer, et de faire face à des besoins professionnels imprévus.

Nous avons toutefois postulé plus haut (p.94) que seule une dimension critique donnait leur plein sens aux études universitaires : il appartient au département de langue et de civilisation de procéder, même si son pays ne se trouve pas exactement au stade de l' "intérêt critique" pour le pays étranger, à des études qui encouragent cet état d'esprit. Or c'est la ré-insertion de cette attitude, après les périodes d'apprentissage (niveau 1) et d'approfondissement des connaissances (niveau 2), qui est le propre du niveau 3. (164) Celui-ci devrait s'accompagner d'une réflexion plus soutenue sur l'utilité de la civilisation étrangère comme "outil à penser" pour la civilisation du pays ; il devrait être nettement séparé des cours de langue au niveau avancé (celles-ci se préoccupant davantage d'analyse linguistique que de l'étude du référend), tout en reposant sur la pratique linguistique acquise ; enfin il ne devrait plus être question à ce niveau d'exercices de repérage ou d'immersion. Donc, si séjour en France il y a, ce séjour devrait précéder les études au niveau 3, lesquelles devraient être conduites par des autochtones ou des immigrés de longue date, capables d'aider l'étudiant à réfléchir autant sur sa propre "normalité" culturelle qu'à celle d'un pays de langue française.

On comprend alors qu'un enseignant français établi depuis un certain temps dans un autre pays européen se pose des questions de conscience à propos de l'enseignement qu'il a d'abord conçu comme une simple transmission des réalités françaises et qu'il va être obligé de repenser. François-Michel Baradet (165) a eu la franchise de nous livrer de telles réflexions :

... Il vaudrait mieux envisager la référence à **des comportements** plutôt qu'à **une civilisation** (les civilisations telles qu'on comprend encore le mot de nos jours, renvoient à quelque chose de dépassé ou de périmé. Ce qui distingue un sujet parlant (1) d'un autre sujet parlant (2) ((1) et (2) étant de langues différentes), ce sont avant tout des "comportements - filtres" de faits de civilisation plus ou moins pertinents, et de faits de vie uniformes contemporains (hélas!).

Je suis personnellement contre l'enseignement de **la civilisation**, surtout en ce qui concerne la langue française(...)

qui renvoie à tant de civilisations différentes ! Qui dit enseignement de la civilisation, suppose référence à la France. Or, le français est parlé dans le monde entier, et il n'est pas le privilège de la France. Il y aurait donc lieu de penser à enseigner les civilisations.

C'est enfin ce terme d' "enseigner" qui me chiffonne. Je pense que cette démarche n'apporte rien aux étudiants. Je pense qu'il vaudrait mieux travailler dans une autre direction : la sensibilisation à d'autres comportements et à d'autres références de civilisation que celles de l'étudiant(...) me semble plus important.

Nous avons cité plus haut l'exemple de départements qui tentent de résoudre la question du "niveau 3" en introduisant un enseignement pluridisciplinaire grâce à des unités d'enseignement offerts par des départements voisins. (166) Cette méthode se situe en plein dans notre "niveau 3" en ce qu'elle fait intervenir des enseignants autochtones libres de tout attachement para-professionnel à une civilisation étrangère. Il n'est pas impossible qu'elle réussisse. Cependant, il nous faut signaler quelques difficultés majeures, que le département d'études françaises devra envisager selon les perspectives locales.

Un certain nombre d'entre elles sont régulièrement évoquées par le **Journal of Area Studies**, revue britannique née de la problématique d'un enseignement de ce genre. (167). On note d'une part la spécificité géographique des références propres à certaines disciplines, et qui dérive du champ de recherches préféré des créateurs de la science correspondante, ou de leur domaine national. Ce phénomène n'est pas inhabituel dans les sciences humaines : de même que certaines écoles d'anthropologie se penchent longuement sur les mythes de tribus sud-américaines mais négligent ceux du Périgord, de même certaines branches de la sociologie ne se réfèrent qu'à un corpus nord-américain, tout simplement parce que c'est dans cette région que, la sociologie y étant mieux pourvue, le corpus se développe. On conçoit dès lors qu'il n'est pas toujours simple de trouver, dans un département de sociologie, un collègue que sa formation scientifique et ses recherches ont habitué au domaine français ou qui soit prêt à s'y consacrer. Même difficulté en ce qui concerne certaines branches de la géographie et de l'étude des mentalités collectives. Difficulté semblable pour ce qui est de l'histoire (et dans une large mesure des sciences politiques), où le

champ de recherches et d'enseignement est souvent fortement national.

Difficulté inverse dans le cas d'autres sciences, dont les horizons sont volontiers universels et auxquelles il n'est pas aisé de demander qu'elles infléchissent leurs raisonnements vers la spécificité culturelle d'un pays donné ; citons en particulier les sciences économiques et l'esthétique. Même à supposer qu'un département ait su surmonter ces obstacles pour mettre sur pied un programme pluridisciplinaire, il resterait encore à vérifier que les enseignants des différentes disciplines soient disposés à appliquer leurs méthodes aux mêmes problèmes et aux mêmes moments historiques dans le domaine de la civilisation française. Les problèmes institutionnels sont sérieux : la plupart des tenants du concept d' "études de régions" ("area studies"), qui les résoudrait, semblent présumer qu'il faut pour cela créer une unité d'enseignement, un département, voire une faculté nouvelle.

La caractéristique commune de ces obstacles (et qui n'est d'ailleurs pas née du jour où l'on a essayé de promouvoir les études "pluridisciplinaires", car ce concept ne fait que réaffirmer un vieux principe de l'université de type européen) tient à ce que l'étudiant est obligé de faire lui-même, souvent sans l'aide de ses professeurs de français, l'effort d'intégration de deux ou plusieurs méthodes critiques. Or on peut se permettre d'espérer que les études contrastives, en ce qu'elles représentent une phase finale de l'étude d'une civilisation, méritent un effort intellectuel plus soigné de la part des enseignants de français. L'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité ne seraient donc pas en soi des réponses au problème, même si tel ou tel département réussit à y trouver une solution en empruntant l'un de ces chemins.

Cette problématique est exposée, à partir d'un biais légèrement différent, par Francisco Hernandez (168), qui se base sur l'implantation relativement récente du français dans les études universitaires espagnoles, et qui a tenté de coordonner les apports de plusieurs disciplines :

Les raisons de l'existence d'un contenu de civilisation dans l'enseignement universitaire d'une langue ne sauraient être remises en question ; tout d'abord, parce qu'une langue moderne qui n'offrirait pas un certain nombre de renseignements spécifiques ne pourrait être qu'une motivation superficielle pour son enseignement. Toute langue moderne *véhicule*

de fait un message culturel propre au pays correspondant. De même, ce fond culturel constitue un stimulant de premier ordre pour développer chez le parlant une compétence autonome et une créativité (orale et écrite) dans le champ linguistique.

La contribution de la civilisation au développement de nouvelles compétences linguistiques est du plus haut intérêt pour l'étudiant - même à partir des études secondaires - depuis les premiers dialogues et dramatisations "en situation" jusqu'à l'enseignement dans les classes terminales où l'apport culturel peut et doit être plus important. Sa fonction dans l'ensemble de l'apprentissage linguistique devra donc répondre en grande partie aux finalités que F. Debyser assigne au Niveau 2 (libération de l'expression, accès à la langue authentique, accès à la diversité des registres de langue et des types de communication, développement d'une compétence autonome, etc. (169)). A un niveau supérieur-universitaire-l'étude de la civilisation doit être orientée de façon différente et devenir peu à peu autonome, mais même dans ces conditions, on ne doit pas dédaigner son pouvoir de motivation afin d'encourager la créativité linguistique. Il serait vain de préparer et d'utiliser un arsenal d'exercices -structuraux ou non- garantis pédagogiquement et appliqués très correctement si leur pratique s'avérait monotone. Mais d'autre part on ne peut pas faire une confiance aveugle à une stimulation personnelle non dirigée et laisser les cours se passer en exposés ou conversations sur des sujets de civilisation passionnants pour les élèves mais fait dans un français approximatif qui contribuera à enraciner plus profondément en eux ces difficultés et ces vices linguistiques typiques de la langue maternelle. En définitive, au niveau de l'enseignement supérieur, l'enseignement de la civilisation doit être organisé de manière à ce que dans le cadre d'une interdépendance civilisation-langue-littérature, la première d'entre elles puisse acquérir une importance et une autonomie plus grandes et une orientation qui recherche "la cohérence entre les faits de civilisation

plutôt que leur enchaînement dans le temps".

Il semble plus intéressant de réfléchir sur les conditions de l'enseignement de la civilisation française que sur la justification théorique de son existence. Avant toute chose, plutôt que d'enseignement, il vaudrait mieux parler d'**approche** ou d'**initiation**, car l'enseignement magistral ou encyclopédique est d'une utilité douteuse ; bien au contraire, on doit tendre vers une ouverture progressive et une imprégnation de l'étudiant allant de pair avec une série de réalités françaises liées à des aspects très divers (géographique, historique, social, culturel, etc.). Cela explique l'échec qu'implique la fragmentation de cet enseignement en disciplines indépendantes -géographie de la France, histoire de la France, etc.- entièrement à la charge des départements universitaires correspondants. Cela explique aussi l'échec -définitivement surmonté actuellement- d'une orientation trop littéraire et historique qui donne une impression figée de ces caractères particulièrement insaisissables qui constituent la civilisation d'un pays.

Ces écueils qui jalonnent l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire imposent une série de réflexions et de choix au moment d'aborder ses contenus. Si, comme nous l'avons déjà dit, un enseignement trop théorique ou fragmentaire, à partir de disciplines différentes, s'avère peu rentable, nous ne voulons pas pour autant dire que l'on doive se passer de la coopération d'autres départements universitaires dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire possible. Cependant, la coordination effectuée par le Département de français s'avère indispensable pour harmoniser les différents enseignements, pour introduire une armature cohérente et significative dans la réalité française riche et foisonnante, et même, pourquoi pas ? - afin d'éviter la possibilité d'erreurs de perspective et de manque d'optique dans l'exposé d'un aspect ou d'une matière déterminés (par exemple - et il s'agit d'un exemple vécu - une présentation géographique de la France, réalisée par un spécialiste de haut niveau scientifique, mais plus abondante en géosynclinaux qu'en aspects humains et même

pittoresques du pays ...). On peut dire la même chose à propos du cadre chronologique de la civilisation étudiée et de l'étude diachronique ou synchronique de cette civilisation : il est évident qu'une orientation trop historique ne convient pas très bien ni aux espoirs ni aux exigences d'un futur professeur de français ; c'est pourquoi il faut -avec raison- faire une place privilégiée à la civilisation contemporaine, non seulement parce que c'est celle que l'étudiant va découvrir en premier lieu, mais encore parce que notre époque nous offre parfaitement une perspective appréciable pour comprendre en profondeur les phénomènes culturels et sociaux. Bien entendu, cela ne veut pas dire que l'on doit tomber dans la superstition et le snobisme de dernière heure : l'expérience prouve que ce sont précisément ces aspects qu'il faut remettre à jour continuellement car, dans bien des cas, ils ne laissent qu'une trace superficielle dans le contexte de la civilisation d'un pays. Mais dans de nombreux autres cas, ce sont les dernières années qui ont fait changer des situations séculaires ou qui ont configuré de nouvelles formes de vie : voir, par exemple, l'opposition centralisation/décentralisation, Paris/province et le changement radical qui s'est opéré, au cours des dernières années, à la suite de la réception, de la part de la périphérie, de la même information et des mêmes données culturelles instantanées (films, radio, télévision) ; de là découle un style de vie et un système de valeurs convergents et non divergents. Dans ce cas précis, la perspective historique -indispensable pour une meilleure compréhension du problème- doit céder le pas à l'approche contemporaine si riche en implications socio-culturelles en dépit de la brève trajectoire chronologique que du phénomène social.

Finalement, il faut savoir obtenir le difficile équilibre entre un concept trop solennel de la civilisation -culture, beaux-arts, littérature- et une approche de cette banalité apparemment intrascendante -le vécu quotidien- qui, aux yeux des sociologues et des anthropologues, révèle de manière plus significative les formes de vie et de génie national des

français. L'énoncé des programmes d'étude, l'exposé des contenus -certains étant si variés et hétéroclites- doivent être effectués avec tact et prudence, et en faisant preuve de sens de l'à propos. Ceci exige de la part du professeur une mise à jour continuelle dans tous les domaines abordés, mais aussi -et nous pensons qu'il s'agit là d'une condition essentielle- une certaine spécialisation en tant que professeur de civilisation, spécialisation qui tiendra compte de la spécificité de la matière, ensemble et non somme de beaucoup d'autres connaissances. C'est de cette condition que dépend fondamentalement le fait que la civilisation enseignée ne soit ni une civilisation *figée* ni une civilisation *insaisissable*.

Pendant, si certains choix semblent s'imposer d'eux-mêmes, il existe encore d'autres problèmes qui ne sont pas encore résolus. Le rejet de l'enseignement magistral comme simple accumulation de renseignements ou d'information, pose le problème de l'insertion du contenu "civilisation" dans d'autres enseignements. C'est dans ce sens que le critère fonctionnel et interdépendant, lié à l'apprentissage linguistique et littéraire peut s'avérer fécond, même si dans la pratique, cela est parfois difficile à obtenir. D'autre part, l'étude impressionniste et fragmentée des faits de civilisation peut-être améliorée en évitant, dans la mesure du possible, leur simple description pour leur donner une signification à l'intérieur d'un contexte commun déterminé. La rentabilité des approches de type sémiologique, sociologique et même contrasté, la possibilité d'ordonner les faits de civilisation "sinon en un système, du moins en une vision organisée" (Francis Debyser), devient alors évident. L'organisation de la matière en dossiers, non seulement thématiques (bien que ceux-ci soient toujours valables) mais aussi pluridisciplinaires, permet de regrouper de façon cohérente les connotations culturelles transmises par les faits et les documents de civilisation. Les concepts de "rôle social" et "drame social" de René Pucheu et André Reboullet (*Le Français dans le monde*, n°s 125 et 132) ne sont que deux possibilités de systématisation que

le professeur imaginatif peut utiliser et compléter.

IV - NOUVELLES RESSOURCES PEDAGOGIQUES AU NIVEAU 3

La difficulté essentielle à laquelle doit faire face l'universitaire étranger enseignant la civilisation française, dont nous avons à présent délimité la discipline et défini les niveaux d'approche, est sans doute le très vaste champ qui s'offre à lui. Dès lors que son cursus n'est plus subordonné à l'explication des vocables et à l'information sur les systèmes (niveaux 1 et 2), par où commencer? Deux solutions semblent immédiatement s'offrir à lui, qui consistent à puiser dans les méthodes d'analyse des sciences sociales et politiques. Il peut d'une part tenter de glaner et d'englober dans son cursus des résultats de recherches faites par politologues, sociologues et historiens. Cette voie comporte toutefois des faiblesses évidentes : assujettissement à des champs d'analyse choisis selon une problématique différente, voire française (ce qui risque de ramener au niveau 2), et, surtout, élargissement de la distance entre la recherche et l'enseignement - or on sait que la qualité propre d'un enseignement universitaire, sans laquelle il se décline rapidement, est qu'il est basé sur des recherches faites par les maîtres eux-mêmes ou des collègues de la même génération et de la même discipline avec lesquels ils peuvent communiquer directement.

L'enseignement peut d'autre part essayer de procéder lui-même à des analyses semblables sur un corpus et selon une finalité qui lui seraient propres. Cependant, nous avons fait remarquer plus haut que, manquant généralement de la formation scientifique correspondante, il rencontre forcément de sérieux obstacles, dont le moindre n'est pas un respect exagéré pour certains types de documents ou de résultats, qu'un spécialiste serait enclin à contester. (170)

Devant ces difficultés, on conçoit que les solutions "inter" ou "pluri" disciplinaires soient tentantes. Mais, mis à part les problèmes déjà évoqués à ce sujet, il faudrait encore, pour que les préfixes "inter" ou "pluri" aient leur pleine valeur, qu'une méthode propre à la discipline "civilisation" soit définie. Or celle-ci ne dispose pas d'une chaîne de raisonnements classique, comme les sciences dites exactes, et même les enseignants de la littérature, où, quels que soient les choix théoriques opérés par tel ou tel département, ils se font en vertu d'un corpus critique international et de problématiques (théories des genres, des époques, etc) reconnues.

Il semble d'ailleurs que la situation aille en se compliquant, puisque les ressources modernes disponibles pour le classement et le stockage des documents de civilisation augmentent constamment (quoiqu'il faille faire la part de l'éloignement géographique et politique et de la nature du trafic humain entre le département concerné et la France). Ce sont souvent les médias qui, de par leur puissance d'organisation et leur accessibilité, fournissent la plupart des matériaux nouveaux. On ne remarque pourtant pas assez souvent qu'ils sont particulièrement difficiles à utiliser : étant le plus souvent des messages à configuration complexe déguisés en documents simples et authentiques, il faut savoir en jauger avec soin l'authenticité et l'innocence, et il n'est pas facile de les interroger selon des optiques différentes de la leur.

Cependant on constate aussi que comme cet élargissement des matériaux et des documents vaut également pour ceux qui analysent la civilisation de leur propre pays, les types d'analyse se sont également multipliés, ceci depuis une vingtaine d'années. Ils couvrent des champs extrêmement divers, en remaniement permanent. Si certains s'expriment en des jargons peu accessibles aux non-initiés, et si aucune instance ne se préoccupe d'en assurer la synthèse et de les présenter à la communauté des enseignants, cependant, il n'est pas impossible qu'ils conduisent à un progrès méthodologique dans le sujet qui nous concerne. Citons, sans y imposer d'ordre et afin d'en faire sentir la diversité, la **Nouvelle Histoire**, dérivée de l'"Ecole des Annales", à ouverture anthropologique et littéraire (Philippe Ariès, Maurice Agulhon, etc.) ; l'**anthropologie culturelle**, corrélée à l'étude de littératures orales et écrites (Louis-Vincent Thomas) ; l'**éthnocritique** (Guy Michaud) ; "**sociologie de la connaissance**" (Jean Duvignaud) ; l'"**archéologie du savoir**" (Michel Foucault) ; la **sémiologie culturelle** (Jean-François Lyotard, Michel Serres) ; la **sociologie de l'imaginaire** (Jean Baudrillard, Michel de Certeau) ; la "**mythocritique**" (Roland Barthes) ; la "**sociologie du langage**" (travaux post "bakhtiniens") ; la **sémiotique du "texte culturel"** (Y. M. Lotman, Ecole de Tartu) ; la **poétique historique**, incluant les textes littéraires, paralittéraires et non-littéraires (Itamar Even-Zohar) ; la **poétique des genres** littéraires et paralittéraires (Tzvetan Todorov, Philippe Lejeune) ; la **sociocritique** (Claude Duchet) ; etc., etc...

Ces recherches permettent d'envisager, en effet, de nouvelles approches du concept de civilisation dans la mesure où elles intègrent les savoirs apparemment les plus hétérogènes (d'ordres épistémologique, mythique, idéologique ou poétique) et les activités sociales et individuelles les plus diverses

(rapport à l'environnement et aux institutions ; travail et pratiques culturelles et ludiques ; habitation, vêtement et nourriture ; etc.) en une visée "globale" et "synthétique" (historique, anthropologique, sociologique, systémique ou sémiologique) qui les relie, à travers leurs médiations "textuelles" (orales et écrites : mythes, contes, documents d'archives, mémoires, biographies et autobiographies, textes journalistiques et publicitaires, oeuvres littéraires et paralittéraires, etc.) à leurs formulations linguistiques et discursives (langage quotidien, parlé et écrit ; langage du mythe et du conte ; langage poétique ; discours scientifique et parascientifique et discours des "médias").

Il suffit d'évoquer, dans ce contexte, les "thèmes" qui sous-tendent l'enseignement de la civilisation (171), quel que soit le cadre dans lequel il s'inscrit (programme de langue, de littérature ou programme "séparé"), pour se rendre compte qu'ils s'articulent, au moins virtuellement, à ce "corpus" théorique, du fait qu'ils s'attachent, généralement, aux mêmes concepts ("épistémés" ; "mythèmes" ; mentalités ; valeurs), aux mêmes pratiques (schémas de comportement culturels ; "vie quotidienne"), aux mêmes supports (livres, journaux, B.D., radio, cinéma, TV) et aux mêmes faits de langue et de langage (conventions du discours, stéréotypes, idiolectes et facteurs de créativité)...

Ce "corpus" constitue, comme on le voit, un ensemble relativement complexe et il se fonde, notamment, sur des champs de recherche qui, malgré de visibles convergences, n'ont pas suscité, jusqu'ici, de véritables travaux de synthèse. Il procède donc d'une démarche éclectique qui pourrait soulever, du point de vue "scientifique" et académique, de sérieuses objections, si elle ne semblait dictée par l'état actuel de la théorie et de l'enseignement de la civilisation. Ceux-ci, en effet, tendent à circonscrire un domaine en partie nouveau, dégagé du cadre des disciplines traditionnelles et voué, de ce fait, à l'expérimentation. C'est qu'ils s'articulent, plus fondamentalement, à une "théorie de la pratique" (une "praxis"), et plus précisément à des pratiques culturelles dont l'enseignement constituerait, plus que jamais, un mode d'apprentissage, de "reproduction" et de renouvellement privilégié. Devant une telle situation, nous emprunterions volontiers à Lévy - Strauss le terme de "bricolage", dans un sens loin d'être péjoratif, pour désigner l'activité de l'enseignant de civilisation, s'efforçant de vérifier, "sur le terrain", cette relation de la théorie et de la pratique, tout en initiant, ses étudiants à de nouvelles expériences analytiques. Dans un champ plus vaste, cette constatation correspond à celle de Francis Debyser, qui faisait remarquer à propos du niveau

2, (172), qu'à partir du moment où on a introduit la pédagogie du document, des perspectives nouvelles sont apparues. Or les éléments théoriques que nous venons de citer pourraient bien, de même, renouveler, l'enseignement de la civilisation à l'université, à condition, bien entendu, que ces sources, toutes françaises et donc essentiellement inadaptées à un programme constitué hors de France, ne constituent qu'un élément d'un cours de conception locale. Offrons du moins en pâture aux derniers tenants du "rayonnement" le remplacement des institutions et de la culture françaises par le regard critique que les intellectuels français portent sur leur propre société.

Il est permis de développer ce projet en attribuant à l'un des nouveaux champs de recherche une fonction centrale, de sorte qu'il deviendrait la base théorique privilégiée de la civilisation en empruntant des éléments aux autres analyses. C'est le projet adopté par Guy Michaud et Edmond Marc. (173) Dans leur ouvrage, qui a renouvelé de façon exemplaire la réflexion sur la notion de civilisation, ils recensent d'abord les modèles d'étude ou d'explication d'une civilisation : Marx, Spencer, l'ethnologie, l'anthropologie culturelle, la cybernétique, le structuralisme, l'analyse systémique, la sociologie selon Morin, et enfin la sémiologie. Celle-ci serait, toujours d'après ces deux auteurs et selon la direction de pensée indiquée par Piaget, la science des sciences humaines, puisqu'elle admet et embrasse plusieurs systèmes de signes et de significations. Une civilisation serait ainsi abordable en tant que vaste réseau de codes et de mythes régissant les "substrats" (forces de production et de population, traditions ethniques), les "interstrats" (rapports de production et de décision, rapports de classes), les "superstrats" (institutions économiques, sociales, politiques, artistiques), et, au niveau supérieur, la "vision du monde" ou modèle culturel qui fait son unité et sa vitalité.

L'enseignant qui se trouverait plutôt perplexe devant la multitude des sources auxquelles nous venons de faire allusion ne manquerait pas de se dire, tout en admirant le système proposé par Michaud et Marc, qu'il dépasse et d'assez loin les capacités d'absorption théorique d'étudiants de licence. Cependant, plusieurs de nos collègues n'ont pas attendu d'avoir pleinement "digéré" ce système pour considérer, comme il l'entend, que l'étude des codes culturels permet de dominer la grande multitude des "faits de civilisation" et d'organiser un cours. Écoutons d'abord Margareta Gyursick (174) :

J'ai adapté à mon cours de littérature française pré-moderne (Moyen-Age, XVIe et XVIIe siècles) quelques suggestions de la théorie sémiotique conformément à laquelle la culture peut être considérée comme un texte ou système de textes/de signes/de langages. L'appartenance de la littérature à un contexte socio-culturel est, en l'occurrence, participation à un système de textes. Du coup, la relation entre culture/civilisation et littérature devient relation inter-textuelle. L'avantage d'un tel point de vue réside en cela qu'il ne considère plus le rapport culture-littérature comme un rapport extrinsèque (qu'on n'a pas encore réussi à définir d'une manière unanime et suffisante) entre deux éléments appartenant à des systèmes signifiants différents - rapport qui établit fatalement, des hiérarchies, la littérature étant censée être "supérieure" à la civilisation ou inversement. Dans une perspective sémiotique, la littérature, en tant que s'intégrant structurellement dans la culture/civilisation de la société, représente un système de signes, un texte fonctionnant en relation avec les autres systèmes de signes, voire les autres textes du "texte culturel". Tous ces textes, littéraires et autres (philosophie, moral, esthétique, didactique, etc.) sont également importants et dénotent en égale mesure l'activité symbolique de l'homme-créateur de culture.

Nous croyons que le rapport littérature-civilisation dans l'enseignement du français doit être envisagé de manière à mettre en évidence comment se réalise, à telle époque historique, le processus de symbolisation à travers les différents textes du système socio-culturel. On peut s'appuyer en ce sens sur la théorie des codes culturels de I. Lotman (dans **Statī po tipologji kultury**, Tartu, 1970, "Etudes de typologie de la culture"), fondée sur l'idée de l'existence d'un isomorphisme de structure entre les phénomènes de culture et de civilisation et les phénomènes littéraires. Les types culturels qu'il établit : le type sémantique (correspondant à la culture médiévale), le type syntaxique (correspondant à la culture du XVIe et du XVIIe siècles), le type asémantique et asyntaxique (correspondant à la culture des Lumières) et le type sémanticosyn-

taxique (correspondant à la culture moderne) peuvent être assouplis et adaptés à la culture française, afin d'en saisir les modèles culturels et littéraires, leur structure et leur fonction dans la pratique signifiante de tel ou tel système socio-culturel.

Le problème n'est donc pas de savoir ci qu'il faut privilégier, l'étude de la littérature ou l'étude de la civilisation, mais de trouver les grands modèles culturels/littéraires par lesquels s'accomplit, à chaque époque, l'activité typiquement humaine de symbolisation/de production de sens.

Robert Marclay (175), de son côté, Barthésien sans dogmatisme, démontre sa sensibilité à des contributions venant d'horizons très différents tout en maintenant la valeur centrale de l'explication des signes :

L'enseignement de la civilisation française, comme celui de toute autre civilisation, est une démarche nécessairement téméraire et utopique, puisque, par définition, rien de ce qui est humain, rien de ce qui appartient à la culture n'échappe à son domaine. En effet, le champ de la civilisation englobe toutes les sciences humaines ; les sciences naturelles et les sciences exactes le concernant moins directement, et seulement dans la mesure où ces sciences affectent visiblement le comportement de l'homme.

Pas étonnant, dès lors, que la civilisation ait souvent mauvaise presse dans les milieux universitaires. Discipline touche-à-tout, enseignement mal défini, peu scientifique, faisant appel à des professeurs qui se sont formés par eux mêmes, sur le tard, et qui, de surcroît, effleurent sans pouvoir les approfondir des domaines qui ne sont pas les leurs : histoire, littérature, économie, sociologie et que sais-je encore.

Pour remettre les choses à leur place, il faut rappeler avec force que le cours de civilisation française fait partie du programme général de l'enseignement de la langue, dont il est un support important. Au carrefour de tous les domaines de la culture, la civilisation explique et vivifie ce que la lan-

gue exprime. Enseigner la civilisation française, c'est donner à la langue sa plénitude, c'est faire apparaître son usage, ses caractéristiques sociales et historiques. A la compétence de communication, premier objectif nécessaire de l'apprentissage d'une langue, la civilisation ajoute le contact direct et vivant avec une société donnée. Elle initie l'étudiant à une culture seconde, elle le sensibilise, elle l'incite à comprendre le sens du monde qu'il découvre à travers les signes que la langue exprime et propage.

Ainsi conçu, l'enseignement de la civilisation garde, il est vrai, son caractère utopique. L'important est d'en être conscient : en ce cas, on devient modeste et l'on s'en tient à des explorations ponctuelles, mais bien conduites. N'est-ce pas d'ailleurs ce que fait le critique ou le spécialiste en littérature française ? Ce qui compte avant tout pour lui, c'est la rigueur et l'efficacité d'une méthode. Il en est de même pour l'enseignant de civilisation française, qui se limite lucidement à l'explication de certains faits, de certains événements ayant valeur de signes.

Ainsi ramené à des ambitions plus modestes et bien circonscrites, j'en viens à la justification de mon titre. On sait que la sémiologie est née d'un projet de F. de Saussure ; dans une vision d'avenir qui s'avéra féconde, le savant genevois définissait la nouvelle science comme l'étude de la vie des signes au sein de la société. Cette science a connu son plein essor depuis une vingtaine d'années, avec Roland Barthes en particulier. Des ouvrages comme **Mythologies**, **Système de la Mode**, et, déjà, **Le Degré zéro de l'écriture**, paru en 1953, donnent les bases théoriques et la justification de la sémiologie. Or il nous semble que la démarche de Roland Barthes ouvre la voie à ce **praticien de l'interprétation des signes** que doit être nécessairement le professeur de civilisation française dans son enseignement aux étrangers. Ces signes sont contenus dans l'immense corpus littéraire ou patrimoine français, mais aussi dans l'histoire, la vie quotidienne, la vie sociale, les problèmes économiques et monétaires,

l'habitat, les moeurs ; le déchiffrement de ces données permet de comprendre un peu mieux la vie d'une société, de la société française à une époque déterminée.

Dans **Mythologies**, Roland Barthes s'en tient à des signes actuels, à certains "mythes", particulièrement révélateurs : la publicité et ses méthodes, la mode et son système, la place qu'occupe le bifteck pommes frites dans la vie du Français moyen, ce que représentent pour lui le Tour de France ou la Nouvelle Citroën ; autant de signes dont Roland Barthes fait l'exégèse pour découvrir l'idéologie du petit-bourgeois. Rien n'est plus révélateur de notre "civilisation" que ces signes, ces mythes, aussi généralement répandus et admis que s'ils étaient des phénomènes de nature. Qui pourra décrire la place qu'occupe la voiture dans la vie des Français, le tiercé, le vin, le spectacle, la bonne chère, la politique, la mode, l'amour ou les vacances aura fait une démarche du même type que celle de Roland Barthes et aura fait vivre dans l'esprit de ses étudiants une part de ce qu'on peut appeler le patrimoine français. Le langage trop technique de Roland Barthes gagnera sans doute à être décanté pour un public non francophone, mais l'objectif reste le même : découvrir le sens.

Rien de ce que le savoir humain ajoute à la nature, rien de ce qui constitue sa culture n'est tout à fait innocent, tout est révélateur et signifiant. C'est ce que montre, par exemple, dans un domaine restreint, une étude comme celle de Roland H. Simon, professeur de civilisation française à l'Université de Virginie : **Images publicitaires ; Images culturelles**, ou dans une optique plus générale et synthétique, le manuel de Joseph Schultz, **Regards sur la Civilisation française**.

Cette perspective contemporaine et synchronique n'exclut naturellement pas une étude diachronique des faits de civilisation. Etant de formation littéraire je prendrai quelques exemples dans la littérature. Je citerai d'abord l'ouvrage récent de Marc Blancpain, Yves Brunsvick et Paul Ginestier : **Les Français à travers leurs Romans**, paru dans la même collection

que le manuel de Joseph Schultz. Cette étude me paraît être un bon exemple de ce que l'on peut faire pour que les signes parlent et peut contribuer, à partir de documents littéraires, à cette "histoire des moeurs" que souhaitait Balzac.

L'histoire des moeurs au service de l'enseignement de la langue, n'est-ce pas l'objectif du professeur de civilisation française ? Peut-on bien comprendre Rousseau, par exemple, si l'on ignore tout des moeurs du XVIIIe siècle ? Lorsque Jean Jacques avoue l'abandon de ses enfants, il invoque, pour se justifier, l'usage de son pays et l'exemple de "gens fort aimables et très honnêtes". Les commentateurs, au lieu d'excuser ou d'accabler l'auteur des **Confessions**, ont cherché à comprendre la **signification** des affirmations de Rousseau. Or ils ont découvert, en consultant les registres de l'hôpital des enfants trouvés, que la proportion des nouveaux-nés confiés à l'hospice était énorme. Pour la seule ville de Paris en 1772, le total dépasse sept mille et représente le 41% des enfants nés cette année-là. Ces chiffres donnent une idée des moeurs de l'époque et confèrent aux propos de Rousseau leur réelle portée sociale.

Il s'agit là, on le voit, d'une piste de recherche, mais la démarche a une valeur exemplaire ; elle éclaire la mentalité, les habitudes et les contradictions de la société bourgeoise du XVIIIe siècle, formée de gens "très honnêtes".

Beaucoup d'oeuvres littéraires supportent ou postulent ce genre de lecture. Comment comprendre les romans de Mauriac, si l'on ignore le milieu socio-religieux du Bordelais catholique des années 30 ? Littérature et civilisation se complètent et l'histoire littéraire, que la nouvelle critique a trop souvent méprisée, retrouve tout naturellement sa place dans des ouvrages récents, comme la grande **Littérature française** publiée chez Arthaud.

Rendre attentif aux signes, tel est le rôle de l'enseignement de civilisation française. Loin de prétendre à être une science universelle, elle est plus une méthode qu'une discipline propre. Au carrefour des sciences humaines, elle doit être

à l'affût des éléments révélateurs et les interpréter ; elle dispose pour cela des ressources de la sémiologie.

On voit ainsi que plusieurs de nos correspondants ont choisi de privilégier une optique tenant des travaux de la sémiologie. A un même niveau d'analyse, mais selon un système assez différent, Maria-Emilia Ricardo Marques (176) se fonde sur les théories de la "production discursive" de l'écriture générale, ainsi que sur l'anthropologie de Michel Foucault (et de Sartre). Cet exposé a, croyons-nous, le mérite particulier de démontrer comment un cours de civilisation peut procéder à un niveau universitaire, c'est-à-dire constamment critique, et déboucher même sur une réflexion éducative d'ordre général, tout en étant conçu pour des étudiants qui se trouvent encore, du point de vue de la langue, au niveau 1 ou 2.

L'apprentissage des langues étrangères, à quelque niveau que ce soit, devrait de plus en plus s'imbriquer dans l'authentique (ou le semi-authentique) et dans les échantillons discursifs dont on étudierait les marques socioculturelles. Celles-ci sont le fait soit d'individus, soit de complexes géobiologiques et historiques dont les individus sont le produit.

Il est nécessaire de réfléchir sur l'insertion, sur la forme et sur la nature de ces données socioculturelles, de même que sur le canal ou support qui les véhicule. Il faut surtout repenser la fonction de cette réflexion dans l'ensemble du processus éducatif.

Pour le moment, nous nous proposons de limiter notre étude à des réflexions sur ce qu'on désigne par "industries culturelles" au sens de "productions pour le loisir". Nous osons cependant y inclure "la grande", "la bonne", "la vraie" littérature sur le même plan que celle dite "marginale" (de même que, dans d'autres contextes, le "grand art" aurait sa place à côté des arts populaires, la "grande musique" à côté de la musique légère, etc.). Et pour le moment nous primerons le texte littéraire. Pourquoi ?

D'abord parce que c'est encore presque uniquement sur ce type de matériau langagier, souvent figé dans des an-

thologies ou des séries de classiques, que travaillent bien des universitaires : pour eux, aucun autre type de document n'a vrai droit de cité.

Ensuite parce que le discours littéraire est un de ceux où nous pouvons repérer le plus aisément les traces de ce que Baudry appelait "écriture générale"(177). L'on comprendra alors que nous refusions d'établir des rapports d'équivalence entre le sens de ce même discours restreint aux seuls énoncés marqués par une subjectivité productrice. Ce dernier ne se comprendrait qu'à travers un niveau discursif réduit, découlant directement de la subjectivité en question, et qui voudrait à la limite tout expliquer par les seules particularités de l'auteur.

Cette approche continue pourtant, avec l'approche historiciste, de survivre, et de marquer l'enseignement universitaire, surtout en langue et littératures étrangères. La réflexion critique approfondie que l'on applique à la version, au thème, à la grammaire, semble mise de côté s'agissant de textes littéraires, souvent vue sous forme de morceaux choisis à bon escient. Au fond ce qui dure, ce qui s'éternise, ce ne sont pas seulement des outils et des techniques, mais une longue tradition de modelage des mentalités à des archétypes rétrogrades et autrement dangereux, puisque teints d'une apparence d'université.

Mais si l'on acceptait d'innover ?

Tout d'abord en essayant de faire comprendre à nos étudiants la valeur du mot en tant qu'indice d'un complexe socioculturel autre, et de leur apprendre à le lire en tant que tel. Il est vrai que tout discours s'articule selon des schémas logicondiscursifs universals. Mais il faut aussi se rendre compte de ce que ces schémas sont imbriqués dans d'autres surtout par l'appartenance à une culture donnée (au sens ethnologique du terme).

On le comprendra par exemple en se souvenant de ce qu'écrivait Senghor : "La raison européenne est analytique, discursive par utilisation, la raison négro-africaine, intuitive

par participation". Ou, s'engageant davantage : "Ce qui m'est étranger dans le français, c'est peut-être son style, son architecture classique. Je suis naturellement porté à gonfler d'images son cadre étroit, sous la poussée de la chaleur émotionnelle".

L'étudiant portugais apprendra sans doute à comprendre la portée de ces remarques à la lecture de poèmes de Senghor ou, surtout, de Césaire ; il la sentira mieux encore s'il peut lire par exemple José Craveirinha, et comprendre l'un des contrastes entre lusophonie et francophonie : à savoir que la première réalise d'emblée cette synthèse de la société sans races, dont parlait Sartre, et qui se situe à l'opposé du sentiment d'être "lié" (à l'Europe) par le nombril" (178).

D'autres indices sont empreints dans les textes : ce sont par exemple ceux qui découlent d'un métier, d'une profession. On se souviendra de l'ouvrier Camara Laye, qui, dans **L'Enfant noir**, nous parle en technicien de la fusion de l'or, opération qui "n'était une simple fusion qu'en apparence" : ce qu'elle était vraiment, c'était une "opération magique que les génies pouvaient accorder ou refuser". Pourtant, le technicien maintient son parler, malgré le surnaturel qui l'entoure, et tout en étant "plus proche des êtres et des choses que l'on ne l'est en Europe".

Marques culturelles, marques de métier et bien d'autres, dont celles qui reflètent un auteur. Mais quel type d'auteur, et comment l'envisager ? Pour nous, il faut prendre le mot au sens proustien, et refuser toute "personnalité" d'auteur en dehors de celle qui transparaît dans les oeuvres. Croce disait "... non importa esso fa".(179) Or ce qu'il fait, nous le démarquons toujours différemment d'un siècle à l'autre, selon le complexe "géobiologique" et historique, selon aussi l'"histoire de vie" qui s'inscrivent en chacun de nous. Mais si notre point de départ se situe toujours au niveau du vécu individuel, la vérité de celui-ci se trouve constamment mise en cause par le strict bon sens qui nous rappelle que tout savoir est relatif dans le temps et dans l'espace.

C'est pourquoi nous proposons que toute étude de productions discursives, littéraires ou autres, parte de l'analyse contrastive d'une pluralité de matériaux langagiers envisagés en tant qu'"événements". Ces matériaux devront être rassemblés en blocs multi-média ; chacun des documents devra être mis en question ; enfin les lecteurs devront prendre conscience de ce que leurs optiques, leurs filtres perceptifs mènent à une pluralité de lectures, et essayer de démarquer les interactions qui transforment pour eux les "événements langagiers" en ensembles.

En effet, le lecteur d'un document, comme l'histoire selon Michel Foucault, "se donne pour tâche première non point de l'interpréter, non point de déterminer s'il dit vrai et quelle est sa valeur expressive, mais de le travailler de l'intérieur et de l'élaborer : elle l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le répartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations" (180)

Or ce lecteur doit apprendre à construire ses "séries", ses "ensembles", en obéissant aux lignes de force imposées par les "événements langagiers", et non pas à des **a priori**, à des idées préconçues. "Il faut remettre en question ces synthèses toutes faites, ces groupements que d'ordinaire on admet avant tout examen, ces liens dont la validité est reconnue d'entrée en jeu : il faut débloquent ces formes et ces forces obscures par lesquelles on a l'habitude de lier entre eux les discours des hommes ; il faut les chasser de l'ombre où ils règnent." (181)

Bien des auteurs ont désiré une analyse de leurs écrits qui incide sur la seule surface textuelle. Ainsi, Sartre : "Nous souhaitons que nos livres se tinsent tout seuls en l'air et que les mots, au lieu de pointer en arrière vers celui qui les a tracés, oubliés, solitaires, inaperçus, fussent des toboggans déversant les lecteurs au milieu d'un univers sans témoins, bref que nos livres existassent à la façon des choses, des plantes, des événements et non d'abord comme des produits

de l'homme." (182)

Nous prendrons deux exemples pédagogiques dans un ensemble d'enseignement propédeutique télédiffusé vers de futurs étudiants de philologie romane, ensemble dont nous avons déjà publié d'autres analyses partielles. (183)

L'une des unités avait comme objectif de comparer des récits où l'on racontait en apparence la même histoire. Le texte de base était **Le Petit Chaperon Rouge** tel qu'il apparaît dans **En Français III**. (184)

Dans une étape subséquente, le processus d'apprentissage se développant en spirale, on a repris la narration et le merveilleux, grâce à un film dont le texte n'était plus une simulation simpliste, quoiqu'il s'approchât de ce que l'on raconte aux enfants à propos d'un héros fabuleux, Napoléon. Il s'agissait d'un film-montage sur les images d'Epinal, où un vieux soldat, en voix-off, racontait la "gigantesque histoire" de son dieu, empruntée au **Médecin de campagne**. L'articulation des deux discours est parfaite, l'imagerie populaire contribuant par son charme désuet à rendre plus prenante la magie verbale du récit.

Cette réflexion portait d'abord sur le schéma narratif du récit, son fil directeur et les épisodes qui le constituent, ainsi que sur la position du soldat narrateur par rapport à la société de l'époque napoléonienne. Puis on définissait de plus près le récit "fabuleux", le développement du personnage historique en symbole épique échappant aux limites du quotidien, et la mission révélatrice du fantassin par rapport au Dieu-Napoléon, surhomme, substitut du père, idole.

Par la suite, Napoléon réapparaissait dans d'autres textes, égal à lui-même mais différent puisque vu par d'autres hommes : Chateaubriand, Vigny, Musset, Hugo, Stendhal. Enfin, au niveau du travail sur les fictions, nous avons opposé à la fiction mythique/héroïque.

- la fiction documentaire historique et ses acteurs (entrée de Bonaparte à Milan dans **La Chartreuse de Parme**)
- la fiction qui se donne pour crédible, centrée sur un acteur:

un homme quelconque (premier paragraphe de **Germinal**) - la fiction-texte autobiographique, l'acteur étant quelqu'un qui existe devant nous (première page de **L'Etranger**).

Ainsi ce travail de réflexion sur les mots et les sociétés, sur les espaces textuels et celui qui les ouvre, débouche nécessairement sur une réflexion inter-culturelle. Le but ultime de ces puzzles discursifs dépasse le seul enseignement de la langue, de la culture et de la littérature française. Mais tout travail universitaire ne doit-il pas être universalisant, et aller au-delà des vécus individuels et des vécus nationaux ?

V - LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les définitions que nous avons proposées concernant la nature de l'enseignement de civilisation à l'université devraient, croyons-nous, permettre de résoudre la question de la fonction du personnel français dans une université étrangère, question trop longtemps délaissée par des départements heureux de pouvoir justifier, par la simple présence d'un lecteur, d'un cursus ouvert sur la France.

Nous avons vu (185) que le lecteur est très souvent chargé des questions de civilisation ; cependant, nous avons également postulé qu'au niveau 3 ces questions doivent être traitées de façon contrastive, chose qui n'est pas immédiatement possible pour un lecteur, à moins que le département n'ait conçu des façons très spécifiques d'interroger son lecteur et de l'intégrer dans une équipe. Au niveau 2, soit : originaire de France, généralement sans formation préalable, il peut tout simplement être chargé de parler de son pays. Le système de recrutement des lecteurs ne permet pas de leur en demander davantage. En effet, s'ils sont nommés à la suite d'accords d'échange, ils sont presque invariablement spécialistes de la langue et de la civilisation du pays où ils sont nommés, et n'ont des réalités françaises qu'une connaissance non systématique ; par ailleurs, ils ne peuvent pas encore avoir conscience des motivations du pays intéressé par la France. Par ailleurs, s'ils sont nommés par l'intermédiaire des services culturels français, leur formation porte en général sur l'enseignement du français langue étrangère aux niveaux 1 et 2, et rarement sur la civilisation.

André Reboullet a retracé (186) l'historique du maître de français à

l'étranger : armé, au XVIIIème siècle, de "dialogues" empruntés à la vie quotidienne française ; se défendant, au XIXème, dans un enseignement socialement élargi, du mépris des professeurs de langues mortes, en soulignant la primauté du littéraire dans son bagage ; puis, au fur et à mesure que les sciences sociales naissantes faisaient un procès d'objectivité à la littérature (qui à son tour se réfugiait parfois dans le formalisme), voulant se réclamer d'autres sources d'information (médias, cinéma), et d'autres méthodes d'analyse inspirées de la sociologie. Il est certain que la plupart des lecteurs ressentent, en arrivant dans le monde étrange qu'est l'université d'un autre pays, un besoin de définition pédagogique, et qu'on ne leur en donne pas toujours. Nous avons d'ailleurs remarqué parmi les réponses qui nous sont parvenues de lecteurs en poste, deux tendances assez nettes : ou bien la volonté d'insertion dans les intérêts du pays où ils travaillent, s'exprimant souvent par une critique à l'égard des programmes "parachutés" existants ; ou bien l'acceptation d'une fonction d'exhibition et des dangers intellectuels qu'elle comporte. D'ailleurs, parmi les réponses les plus intéressantes à nos demandes concernant la méthodologie se trouvent celles d'anciens lecteurs, demeurés dans l'université d'accueil et qui ont de toute évidence réussi à prendre au bout d'un certain nombre d'années une part créatrice dans les études contrastives.

S'il nous est permis de tirer de cette enquête et de ces considérations quelques leçons pour une politique de recrutement et d'organisation du corps enseignant, elle devra d'abord passer par une meilleure définition du rôle des lecteurs. Ceux-ci peuvent être chargés tout simplement d' "être français" et de fonctionner comme garants des études de langue dans un département étranger : en quel cas une formation de professeur du français langue étrangère s'impose et suffit. Par contre, dès qu'un département désire faire passer ses lecteurs au niveau 2 et leur demander un témoignage conscient du système intellectuel et institutionnel de leur pays, il devra se demander si ses circuits de recrutement permettent en effet de trouver des personnes ayant une formation universitaire adéquate : licence d'histoire ou de sociologie, diplôme de sciences politiques, licence de littérature française. Une telle formation ne permettra à son tour que l'insertion au niveau 2, puisque ne peut contribuer vraiment au niveau 3 que celui qui a été lui-même soumis au système intellectuel et institutionnel du pays d'accueil.

L'on rencontre alors un problème de structure qui peut gêner à la fois le lecteur qui désire "devenir autochtone" et l'enseignant du pays même qui

aimerait se spécialiser dans la civilisation : c'est la difficulté avec laquelle la plupart de nos universités admettent l'existence de la "civilisation" en tant que discipline propre, pouvant donc disposer comme les autres disciplines des modalités de recherche scientifique, de direction méthodologique et de qualification professionnelle. Des tendances nouvelles se font jour (à Turku, l'existence de Doctorats en civilisation ; en Grande-Bretagne, l'association vouée aux "études de régions"), mais dans la grande majorité des cas le maître doit d'abord gagner ses chevrons comme linguiste ou littéraire, puis se recycler en prenant des précautions pour ne pas déroger aux yeux de ses collègues. Or nous avons amplement démontré qu'il existe dès maintenant un ensemble méthodologique qui devrait permettre à une telle carrière d'être aussi "sérieuse" et aussi utile que les autres. Les universités qui constatent, pour une raison ou une autre, une désaffection des étudiants et des pouvoirs à l'égard des vieilles licences de langue et de littérature, auraient intérêt à envisager la civilisation, non comme une matière accessoire, mais comme une discipline englobante et justificatrice.

TROISIEME PARTIE
ETUDE D'UN CAS CONCRET:
CENTRALISATION ET DECENTRALISATION EN FRANCE

Après les études théoriques exposés dans les chapitres précédents, il a paru intéressant de choisir un cas concret, d'inviter de nombreux correspondants à offrir une esquisse de leur manière d'aborder un thème d'enseignement, et de résumer dans ce chapitre les conclusions qui sortiraient d'une telle enquête. Nous avons ainsi espéré cerner de plus près certaines questions soulevées par le questionnaire qui forme le point de départ de notre travail, et par notre seconde partie théorique. Quels sont les aspects de la civilisation française qui constituent le plus souvent les programmes de "civilisation" que nous offrons (et quelle est donc la définition pragmatique que nous donnons à ce terme)? A combien de facteurs faisons-nous appel dans l'enseignement de la civilisation? Dans quelle mesure opérons-nous une intégration de la civilisation aux autres éléments de notre cursus universitaire, ou fait-elle l'objet d'un enseignement séparé ?

Considérations générales

Le thème "centralisation et décentralisation en France" a été retenu comme but de cette analyse pour la raison qu'il se prête à de multiples approches. D'une part, il serait possible d'envisager une étude synchronique et "administrative" ou politique: les structures administratives, les lois successives sur la décentralisation, les facteurs économiques, les mouvements autonomistes de la France contemporaine. D'autre part, on pourrait insister surtout sur l'évolution historique qui a abouti à la situation, et aux conflits, actuels - soit du point de vue politique ou organisationnel, soit en insistant sur d'autres facteurs, d'ordre culturel, susceptibles d'influencer l'évolution des structures mentales d'un peuple. Ou bien on pourrait valoriser en premier lieu ces aspects culturels, soit sous un angle diachronique, (tranche thématique d'histoire littéraire ?), soit d'un point de vue synchronique (littérature régionale, folklore).

Comme suite à notre questionnaire général sur l'enseignement de la civilisation, nous avons donc envoyé, à tous les correspondants qui ont exprimé un intérêt à poursuivre un travail en groupe, une seconde enquête portant sur ce thème. Afin de standardiser l'optique de l'exercice, chaque correspondant était invité à accepter les "règles de jeu" suivantes:

- imaginer un programme destiné à vos étudiants qui serait d'une année académique en raison d'une heure par semaine au maximum (ou bien d'un semestre en raison de deux heures par semaine, etc.)

- prendre, comme thème du programme:

CENTRALISATION ET DECENTRALISATION EN FRANCE

- décider, dans ce cadre volontairement restreint, quels éléments vous paraissent mériter le plus d'attention:

approches :

historiques
politiques
socio-culturelles
littéraires
contrastives
sémiotiques
linguistiques
ou autres

et indiquer ce que vous feriez figurer sous ces rubriques (Napoléon? Giono? réseau ferroviaire? Maisons de la culture?)

- esquisser non le programme intégral, mais la structure du programme hypothétique que vous offririez

- indiquer les genres de matériaux que vous choisiriez (images, textes, matériel audio-visuel...)

Des raisons matérielles nous ont obligés à ne permettre qu'un temps très limité pour l'élaboration des réponses (ce qui nous a valu des reproches, d'ailleurs mérités). Dix réponses, soigneusement préparées, nous offrent une gamme d'approches large et suggestive. L'enquête a été réalisée en avril 1981, ce qui fait qu'elle est en partie dépassée, et ce pour deux raisons:

1. Elle a anticipé les élections législatives de 1981, où la décentralisation a largement figuré ; et la politique du gouvernement élu dans ces élections a profondément modifié la question. Notre étude n'a pu prendre en considération l'évolution très rapide réalisée depuis 1981.
2. La partie théorique de notre ouvrage n'était même pas à l'état d'ébauche en 1981 ; si nous nous mettions de nouveau à une pareille enquête, les questions seraient posées de façon différente, à la lumière de la théorie élaborée au cours de nos réflexions. Notamment, si notre enquête a proposé un programme d'une heure par semaine seulement, c'est qu'on concevait nécessairement ce programme de civilisation comme élément d'un cursus plus vaste (langue et littérature ou autre), non comme principe même

du cursus. Si la question était à reposer, on éviterait de préjuger ainsi la réponse.

Malgré ces insuffisances nous avons décidé de publier cette étude de cas. Elle permet d'exemplifier très clairement certains facteurs qui conditionnent les choix à effectuer dans l'élaboration d'un programme: spécialité de l'enseignant, besoins de l'étudiant, contexte académique (autres parties du cursus)... Le linguiste rendra naturellement centrale la place des variétés linguistiques des régions françaises: le spécialiste en sciences économiques s'orientera surtout vers une étude socio-économique. Encore davantage, la catégorie des étudiants auxquels se destine le programme définit naturellement le choix de formule adopté: un programme conçu pour un groupe d'étudiants en sciences économiques qui cherche un cours de recyclage en "français économique" n'aura pas les mêmes coefficients que celui prévu pour des étudiants en lettres qui se destinent essentiellement à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Le choix d'éléments à incorporer dans un programme sera conditionné par ce qui figure par ailleurs dans le cursus: deux de nos correspondants ont explicitement écarté l'étude de la littérature pour la raison qu'elle figure déjà amplement ailleurs dans le cursus académique de leurs étudiants.

En plus, la valeur de cette enquête réside dans sa qualité de banque de données:

1. de contenu: les réactions de divers collègues ont fourni un choix riche d'éléments qui pourraient contribuer à l'élaboration d'un programme;
2. de méthodologie: les possibilités de structure et d'approche peuvent inspirer des explorations analogues chez d'autres collègues chargés de préparer un programme pour leurs propres besoins.

En fait cette étude de cas a déjà servi d'inspiration à au moins un programme sur ce thème (et c'est un thème qui continuera certainement à préoccuper les enseignants de la civilisation française pendant un certain temps encore).

Voici donc d'abord un résumé des grandes lignes de ce qui ressort de l'enquête: nous le faisons suivre par le texte intégral de presque tous les programmes proposés (sauf deux, ceux de Mme Ricardo Marques et de M. Baradet, dont les approches sont déjà citées, pp. 148-149 (pour Mme Marques) et dans notre résumé, pp. 161-162 (M. Baradet)).

CONTENU DES PROGRAMMES

Etudes synchroniques

La civilisation étant en principe un état de fait actuel, abordons la question du contenu du point de vue de **la situation actuelle**. Les programmes qui évoquent surtout les traits de la France contemporaine accordent naturellement une place importante aux débats politiques. Une étude de la structure gouvernementale, présidentielle, figure nécessairement ; de même, l'examen de la pyramide administrative centralisée (régions, préfets, départements) est évoqué, à côté de celui des structures locales (maires, communes). Au delà de cette description de faits, on aborde fréquemment la dynamique de la situation actuelle: plusieurs collègues citent l'ouvrage d'Yves Meny, **Centralisation et décentralisation dans le débat politique français (1945-1969)**, dont le titre indique déjà un cadre d'analyse des diverses décisions, lois, projets de décentralisation (à compléter naturellement par l'évolution plus récente, Assemblées régionales, politique du nouveau gouvernement 1981). Il est évident que dans ce domaine, d'évolution très rapide, les indications ont besoin d'une mise à jour régulière; nos informations ne portent que sur la période antérieure aux élections de 1981.

La place accordée à l'étude de la géographie de la France varie selon les besoins des étudiants ; mais en général aucun collègue ne semble insister beaucoup sur cet aspect, sauf pour la question de l'urbanisation, très souvent mentionnée: "Paris et le désert français", les métropoles d'équilibre ; la vie à Paris et en province ; le prestige culturel de Paris, et les tentatives de décentralisation culturelle ; ici figure fréquemment la centralisation des systèmes de communication (non seulement routes et chemins de fer, mais aussi les nouvelles technologies : informatique par exemple, à tendance centripète). On ne parle guère, pourtant, de l'effet centralisateur des médias de masse.

Selon les besoins, l'étude de l'économie française peut figurer: gestion de l'industrie, rôle des ministères, soutien financier des entreprises.

Il est à noter que presque tout ce qui a été dit jusqu'ici a tendance à mettre en valeur le principe centralisateur, même quand on parle de politique (décidée au centre) de décentralisation: comme le disait un correspondant du **Monde** en 1980, "un pouvoir central solide est nécessaire pour animer une vraie décentralisation". Plusieurs correspondants, sensibles au problème, ont donc choisi d'étudier certaines régions, en général limitrophes (Alsace, Bretagne,

Corse, Languedoc), afin de compenser cette prédominance métropolitaine; il serait aussi possible d'évoquer le cadre européen: influence des programmes régionaux, tendance des dispositions communautaires à favoriser certaines régions, certaines entreprises, certains secteurs de l'économie. Ou bien, afin de saisir sur le vif la question de la décentralisation, on peut se baser exclusivement sur l'étude d'une région donnée (l'exemple choisi en l'occurrence est le Poitou), qui servirait de base à une analyse détaillée de tous les aspects (historique, économique, géographique, culturel), faisant ressortir aussi bien l'influence d'une administration centralisée que les lignes de force de la société régionale. Nous reviendrons plus tard sur cette proposition.

Si (et c'est rare) les aspects culturels entrent dans le cadre d'une étude synchronique de la civilisation française, c'est sous deux formes: la gestion de la culture (formation des artistes, implantation des conservatoires, maisons de la culture, musées, etc...), ou bien sous l'aspect de la culture régionale traditionnelle - costumes, danses, musique, folklore.

Avec toutes les variations nécessitées par les diverses clientèles d'étudiants, il semblerait que le but essentiel que se proposent les collègues "synchronisants", c'est la plus grande connaissance du pays tel qu'il existe aujourd'hui: il s'agit surtout de la description d'un état de faits existant, et en premier lieu d'une situation politique et socio-économique. Pour reprendre les termes de notre seconde partie, une proportion considérable de ces programmes représente un enseignement plutôt de "Niveau 2".

Etudes diachroniques

Trois correspondants consacrent la presque totalité de leur cours à une **perspective historique**. Dans la plupart des autres cas (y compris les "modernistes" déjà mentionnés), entre 1/3 et 1/7 du programme entier traiterait des origines historiques de la situation actuelle. Ces aperçus historiques remontent parfois assez loin: l'adhésion des provinces à la couronne française, les guerres de religion, même la période romaine (par exemple le système routier des Romains, favorisant la romanisation du pays). Pour le moins, on offre un aperçu des conflits de l'ancien régime (guerres de religion, notion d'identité nationale, évolution de l'absolutisme royal) ; la Révolution et ses idéaux patriotiques, Napoléon et la réorganisation administrative de la France ; l'industrialisation du XIX^e siècle, la création des nouvelles voies de communication, le commerce;

la IIIème République et en particulier l'exode rural. Plusieurs correspondants soulignent l'importance, à côté de l'histoire politique et sociale, de l'histoire économique dans l'évolution de la civilisation française. Dans un programme, le centre d'intérêt serait surtout l'histoire des "abstractions" les influences théologiques, philosophiques, scientifiques, mystiques même qui contribuent à la formation des structures mentales, souvent en un sens centralisant (quête de l'unité). Un programme qui ne visait pas à présenter un survol de l'histoire se baserait quand même sur l'analyse détaillée de certains cas historiques: les cahiers de doléance de 1789, la presse aux environs de 1870, qui offrent des démonstrations très claires de "l'individualisme et la démocratie face au pouvoir dominant centralisé".

La plupart des propositions "historiques" comportent (comme c'était le cas pour les études synchroniques) une tendance à attirer l'attention sur l'aspect "centralisation" du thème. Un correspondant propose par réaction un programme historique explicitement partial: "dans la mesure où les livres d'histoire de France ont été conçus par des Parisiens... de façon à mettre en valeur la marche inexorable vers l'unité du pays, je me proposerais d'étudier cette même histoire/civilisation(s) vue de l'angle occitan".

Etudes culturelles

Nous avons noté que la **culture** figure parfois comme élément d'une étude synchronique ; dans ce contexte on parle de "bilinguisme, traditions, littérature régionale, folklore, etc." qui, dans la situation idéale, seraient étudiés sur place (on y reviendra). Ou bien il s'agit de l'organisation de la vie artistique: "enseignement, critères de sélection, normes de placement, niveau des salaires, dispersion sur l'hexagone, etc."

Mais dans d'autres cas, la culture est envisagée comme quelque chose de plus fondamental dans la création d'une mentalité collective, régionale ou nationale. Plusieurs correspondants font une place à l'histoire linguistique de la France: langues d'oïl et d'oc, reflétées dans les poètes médiévaux et les cultures divergeantes du nord et du sud du pays ; la place de Mistral et le mouvement de renouveau culturel aux XIXème et XXème siècles ; l'importance des langues pour la notion de sentiment national ou régional (on ne préconise toutefois pas l'étude du breton ni du basque).

Quand il s'agit, dans la plupart des cas, d'une présence littéraire dans

un programme à dominante historique ou sociale, on propose surtout des écrivains régionalistes (Giono étant l'exemple le plus fréquemment cité). On ne propose guère l'étude d'auteurs qui représenteraient le côté centralisateur du thème (déjà amplement connus des étudiants?). Il est perceptible que, dans les propositions reçues, nos correspondants envisagent surtout les aspects culturels comme méritant un examen du point de vue centrifuge, ce qui est le contraire de l'approche générale identifiée chez les "historiens" et les "modernistes".

Une proposition pourtant, qui se situe dans le cadre d'un cursus universitaire dont la fonction est la formation de professeurs de langue et de littérature françaises, cherche à intégrer une étude du thème dans ce cursus par une analyse mieux équilibrée de trois grands groupes de problèmes:

1. le dynamisme et les contradictions de la France contemporaine au point de vue socio-culturel: le décalage entre la vie à Paris et la vie en province, le prestige culturel de Paris vs. la décentralisation théâtrale et musicale, festivals, musées, etc... ;
2. Paris et la province en littérature. On traiterait l'image de Paris à travers la littérature française (depuis Villon, en passant par Victor Hugo et Balzac, jusqu'aux poètes et romanciers contemporains), et celle des provinces (Flaubert, Maupassant, Daudet, Mauriac): "on pourrait mettre en évidence, par une telle étude, la forme spécifique que la centralisation et la décentralisation ont prise par l'intermédiaire de la fiction ;
3. le régionalisme en littérature: "en étudiant quelques grands représentants du régionalisme (Mistral, Giono), on pourrait faire ressortir la spécificité de leur démarche et la manière dont ils ont réussi à dépasser la condition d'écrivain régionaliste et à atteindre à l'universel."

Organisation des programmes

La majorité des programmes proposés envisagent une étude d'ensemble du thème - ce qui est naturel et, parfois, nécessaire dans une situation donnée. Voici, par exemple, un programme où "il s'agit d'un cours facultatif qui n'est sanctionné par aucune forme de contrôle... ; il peut seulement entrer dans un total d'heures que l'étudiant doit avoir suivies afin d'avoir le droit de se présenter à l'examen d'Etat... La prise en compte de toutes ces conditions obligera l'enseignant à rechercher la variété et le concret. Celui-ci sera conduit en premier lieu à privilégier les moyens audio-visuels permettant des angles

d'approche variés et fournissant des exemples précis". Dans d'autres cas, c'est surtout un travail de recherche personnelle de la part des étudiants spécialistes qui figure. L'étude d'ensemble risque nécessairement la superficialité ; par contre, une sélection trop brutale parmi les multiples aspects possibles peut à son tour entraîner une déformation de l'ensemble. Cherche-t-on à présenter surtout une somme de connaissances sur la question, ou plutôt une compréhension des mécanismes qui occasionnent le phénomène de la centralisation (et de la décentralisation)? C'est précisément la distinction que nous avons proposée, dans notre seconde partie, entre le niveau 2 et le niveau 3.

Parmi les programmes qui pencheraient vers cette seconde voie, certains correspondants ont offert une structure dont l'intérêt réside moins dans le contenu spécifique que dans la méthode d'enseignement, et qui de ce fait mérite l'attention. On a déjà mentionné le programme qui choisit d'explorer non le phénomène global de la centralisation et de la décentralisation, mais d'examiner les effets de ce phénomène par l'étude détaillée, sous divers aspects, d'une région donnée. Cette proposition a encore le mérite d'envisager, comme point culminant du programme, une visite de la région en question (avec interviews, manifestations culturelles, conférences données par des personnalités de la région ; avec, en plus, un rapport composé par les étudiants à leur retour). Idéaliste sans doute pour beaucoup de collègues ; cependant, non seulement réalisable, mais déjà pratiqué par d'autres.

Par ailleurs, certains collègues ont défini leur programme beaucoup plus par rapport à une méthodologie qu'à un contenu. Voici, à titre d'exemple, une formule qui serait capable d'une large application et qui illustre admirablement une démarche de "niveau 3" (187) :

1. Je serais parti d'un article de journal relatant un fait divers des plus absurdes, dont le ridicule ou les conséquences fâcheuses seraient dûs à une centralisation excessive, ce dont les étudiants auraient été amenés à prendre conscience.

2. A partir de ce fait divers, j'aurais présenté succinctement les structures administratives dans lesquelles s'insérait le fait divers, et qui, dans une certaine mesure, l'expliqueraient.

3. J'aurais proposé aux étudiants de rechercher (individuellement ou par groupes) d'autres domaines de centralisation, en prenant soin de retenir pour étude ultérieure un domaine dont les effets sont déplorables et un autre où la centralisation ne risque pas d'être une entrave.

4. A partir de là, j'aurais tenté d'expliquer le pourquoi, à un certain moment, d'une centralisation ; c'est à dire que j'aurais amené les étudiants à comprendre ce qu'ont été les efforts successifs de centralisation d'abord historiques, puis politiques, puis linguistiques et enfin administratifs (c'est à peu près l'ordre dans lequel ils se sont manifestés).

5. J'aurais finalement, à l'appui de la dernière campagne électorale, montré la position des grands partis politiques en France à l'égard de ce problème, et les solutions proposées.

6. Comparaisons enfin avec leur propre pays...

"Bien sûr, Napoléon, les maisons de la culture, le réseau ferroviaire et autres auraient à être évoqués, mais sans ordre ni chronologique ni logique; plutôt en raison du besoin créé par l'intérêt et la recherche des étudiants".

Cette même technique d'un travail par groupes ou individuel sur des questions suggérées par les étudiants eux-mêmes figure dans d'autres programmes. On y présume évidemment un certain niveau de connaissances préalables de la part des étudiants ; selon leurs capacités, l'enseignant intervient pour orienter le choix de sujets à traiter, ou bien (dans un autre programme) "il convient de faire dresser ce genre de liste par les étudiants. Ce sont les étudiants également qui décideront du poids de chacune des questions". De même, la forme sous laquelle les étudiants présentent les conclusions de leurs travaux peut varier: "compte-rendu écrit, dossier de textes, montage d'enregistrements sonores, série d'exposés, programme audio-visuel..." Ce qui pose en plus, et peut-être surtout, la question de la disponibilité de matériaux pour le travail des étudiants.

Nous avons souligné à plusieurs reprises dans cet ouvrage que l'étude de la civilisation doit nécessairement se définir dans une certaine mesure par rapport au pays où l'étude se fait. Et pourtant, face à un thème spécifique, nos correspondants n'ont pas pour la plupart ressenti la nécessité d'aborder le sujet sous un angle contrastif. Certes on y fait allusion ; mais dans aucun cas ce n'est la force motrice du programme. Seuls les collègues en RFA trouvent naturel d'amener une comparaison entre les régions françaises et les Länder de l'Allemagne fédérale. Pour le reste, les comparaisons restent plutôt implicites (aucune mention chez quatre correspondants) ou généralisées (M. Baradet, que nous venons de citer). Trois programmes font figurer la question de l'Europe

des régions, et la politique régionale de la Communauté européenne.

Matériaux

La variété des matériaux proposés par nos correspondants est considérable, comme on pourrait s'y attendre. Nous résumons à la fin de cette section l'essentiel des indications bibliographiques dispersées dans les divers programmes. Deux ou trois traits sont à noter.

Dans le contexte de notre thème, l'importance des questions administratives se reflète dans la présence assez fréquente, dans les programmes, de textes officiels et autres documents non-littéraires (**Journal officiel**, par exemple). D'autre part, malgré l'utilisation de textes littéraires modernes par la majorité des répondants au premier questionnaire, la littérature contemporaine ne paraît jouer qu'un rôle minime dans les programmes suggérés sur la centralisation, bien moins que les textes littéraires classiques (la frontière bien sûr n'est pas très claire). L'importance de matériaux autres qu'écrits (enregistrements, films, interviews, bandes audio-visuelles) apparaît clairement dans plusieurs propositions: ici, la disponibilité des moyens, l'accès à des sources de documentation (services culturels français en particulier) sont un facteur déterminant.

Chose curieuse: malgré les allusions fréquentes à la valeur des études contrastives avec le pays d'origine, on ne trouve qu'un seul livre ou revue publié hors de France dans les bibliographies sommaires qui accompagnent nos programmes (sauf pour des textes linguistiques ou sociologiques qui dépassent le cadre du thème lui-même). Il existe pourtant d'excellents travaux publiés par des non-Français susceptibles d'enrichir l'étude de la civilisation française.

Voici donc les huit programmes exposés dans les réponses de notre questionnaire. Quand il a été possible de le faire, on introduit brièvement chaque programme par des notes pour indiquer la provenance et éventuellement les particularités du programme.

A. Réponses à dominantes sociale/contemporaine

1. Mme P.A. Chilton, Université d'Aston (Grande-Bretagne)

Programme conçu dans le cadre d'un cursus où l'analyse de la société française forme la discipline centrale (voir la note de Mme Hantrais, p.100).

Centralisation et Décentralisation en France

1. Introduction historique

Ancien régime

Napoléon

2ème guerre mondiale

2. Centralisation du pouvoir

Régime présidentiel

Partis politiques

Groupes de pression

3. Décentralisation administrative

Le corps préfectoral et les départements

Les communes et le maire

4. Programmes de régionalisation

Années 60 - Coders et métropoles d'équilibre

Loi de 1972 - Assemblées régionales

1981 - pour une nouvelle réforme régionale ?

5. Dans le cadre de l'Europe

Régions favorisées - industrie

- agriculture

Régions défavorisées - le Centre et le Sud-ouest

6. Impact de la nouvelle technologie

Le nucléaire - implantation et emploi

- le problème de la sécurité

L'informatique - le choix de systèmes

- un "choix de société" ?

7. Problèmes particuliers des régions limitrophes

L'Alsace

La Bretagne

La Corse

Le Languedoc

Méthodes

3 ou 4 heures seraient consacrées à chaque sujet, dont la moitié des cours magistraux, suivis de travaux pratiques.

1 ou 2 dissertations ou présentations par trimestre pour chaque étudiant.

Matériaux:

- 1) ouvrages d'histoire ou de sciences politiques, en français et en anglais
- 2) revues et journaux périodiques
- 3) un dossier correspondant à chaque sujet, composé de:
 - I) articles de la presse quotidienne
 - II) articles de la presse hebdomadaire
 - III) documents (par exemple, extraits des **Journaux Officiels**)
 - IV) photocopies d'articles et ouvrages difficiles à obtenir.

2. Georges Barthel, Université de Tübingen (RFA)

Centralisation - Décentralisation

I. But du cours

a) acquisition de faits (substrats et données)

- historiques
- géographiques
- politiques
- économiques
- sociaux
- culturels

b) analyse et explication de ces bases à partir de textes et documents

c) essai de compréhension et de mise en perspective.

(Exemples: position gaulliste ; thèses des différents droits ; position jacobine et position socialiste ; le poids de l'histoire)

d) étude comparative avec le pays respectif

II. Déroulement

a) cours magistral

- 1) donne ce que l'étudiant ne peut acquérir soi-même de I a, b, c, d
- 2) trace des lignes de force à partir de thèses opposées (exemple:

M. Debré contre "régionalisme", "autonomisme")

donc vue globale et interdépendante

- b) travaux dirigés en groupe à partir de cas précis (Constitution de la Ve République ; Discours de Lyon de de Gaulle ; Tocqueville, **De la démocratie en Amérique**, I, v ;

P. M-F. dans **Courrier de la République** N° 69, avril 1969 ; films ; enregistrement vidéo)

- c) discussion - débat d'un point de vue comparatif. (Ex.: compétences Gemeinde, Land, Bund en R.F.A.)
- d) si possible excursion en France ou du moins documentation (Association des Maires de France - La Documentation française ; publications INSEE;)

N.B.: tenir compte du niveau des étudiants et de leur niveau en français (Combiner langue et civilisation)

III. Détail

- a) Aperçu tutorique (très court: 3 H? ; peut-être à partir du **Quid**, 1979, pp 667 - 668)

1) du point de vue de l'Etat

2) du point de vue des provinces et régions (chronologie des dates de rattachements)

3) relever quelques époques

- parmi "40 rois qui firent la France"

- Révolution

- Napoléon

- Proudhon: **Du Principe fédératif.**

- etc.

Nouvel Observateur, 18 - 22 déc. 1978 ; Duverger, **Le Monde** 15 déc. 1970 ; **Monde diplomatique**, avril 1971.

- b) La France administrative à la fin de la IVe et début de la Ve République.

1) divisions administratives

2) le centralisme: mythe ou réalité ?

- c) Les débats

1) le référendum de 1969

2) la loi de 1972

3) la position des partis politiques

d) Point de la situation entre 1972 et 1981

- 1) structures administratives
- 2) réformes des communes
- 3) Paris

(Exemple: L'Express N° 1424, 21 - 28 octobre 1978)

e) Après le 10 mai 1981

- 1) la décentralisation
- 2) le cas de Paris
- 3) changement - mutation ou continuité ?

Questions

f) identité régionale ou nationale ?

fédéralisme - autonomisme - centralisme ?

décentralisation = démocratisation ?

écologie et régionalisme ?

langue nationale <-> langue régionale ?

Europe des régions ?

IV Optique

Ces quelques réflexions s'inscrivent dans une certaine conception pédagogique de la civilisation française et sont motivées par l'actualité (Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation). L'accent porterait sur l'histoire (simplifiée), la géographie humaine et économique et surtout sur les institutions publiques et administratives. Il serait sans doute bon de faire appel à la vie culturelle (bilinguisme, tradition, littérature régionale, folklore, etc.) ; celle-ci pourrait être étudiée sur place comme nous l'avons fait en 1976 pour l'Alsace et en 1980 pour le Pays Basque.

3. Laetitia Van Den Heuvel, Université de Tilburg (Hollande)

Mme Van Den Heuvel insiste sur la nécessité d'orienter le choix de thème et de méthode selon le groupe d'étudiants auquel l'enseignement se destine ...

Prenons un cas très concret: un groupe d'étudiants en sciences économiques participe au Cours de Recyclage donné à l'Université de Tilburg (français économique). Un des chapitres du manuel traite "Les Entreprises en difficultés". Le sujet traite quelques entreprises françaises qui ont demandé du soutien financier pour survivre.

A propos de ce sujet, je m'imagine faire un "crochet" sur le thème de la centralisation et de la décentralisation.

I. La préparation.

Personnellement je pense qu'il faut proposer certaines questions qui seraient à être élucidées comme par exemple:

- 1a** Existe-t-il une institution gouvernementale qui recueille les demandes de soutien ?
- b** Si oui, fonctionne-t-elle par décret de loi ?
- c** Quelle compétence a-t-elle ?
- d** Les études des cas proposés, sont-elles déléguées à des centres régionaux, ou bien, à une commission gouvernementale centrale?
- e** Quel est exactement le rôle du ministère ? De quelle façon s'en occupe-t-il (recherches, sondages, enquêtes, etc.) ?
- 2a** Est-ce que les entrepreneurs savent où s'adresser dans des cas pareils ?
- b** Ont-ils tous droit à une aide financière ?
- c** Se réunissent-ils par secteur industriel ou bien procèdent-ils selon leur propre initiative ?
- 3a** De quels moyens l'Etat dispose-t-il pour étudier l'urgence des demandes présentées ?

Cette liste n'est certes pas exhaustive. Il convient de faire dresser ce genre de liste par les étudiants. Ce sont les étudiants également, qui décideront du poids de chacune des questions. Ils feront un choix des sujets précis qui sont à être étudiés.

N.B. Ce travail prendra une ou deux sessions de classe.

Dans un tour de conversation générale le professeur décidera avec le groupe sous quelle forme l'étude du thème sera présentée.

Par exemple:

- un compte-rendu écrit.
- un dossier de textes.
- un montage d'enregistrements sonores.
- une série d'exposés, faits par des étudiants ou par des spécialistes en la matière.

- un petit programme audio-visuel.
- un reportage commun, fait par la suite d'un certain nombre d'enquêtes à mener.

II. L'exécution.

Il se peut que plusieurs genres de présentation paraissent acceptables. Former dans ce cas-là autant de petits groupes de travail. Ceux-ci se pencheront sur le choix du matériel préféré.

Le sujet en question demandera probablement une approche

- politique
- socio-culturelle.

Il s'ensuit que le matériel pédagogique devra être cherché dans l'actualité récente. On se rapportera par exemple à:

- des interviews télédiffusées
- des interviews radiodiffusées
- les bulletins de presse tirés des grands journaux d'importance nationale.
- des magazines spécialisés tel que **Le Nouvel Observateur**.

N.B. Il va sans dire que dans un groupe ou une équipe de travail, qui se pose des questions d'ordre plutôt philosophique ou économique, le choix du matériel pédagogique sera essentiellement différent. Ces derniers se rapporteront par exemple à:

- des traités historiques
- des mémoires du genre écologique, social
- les données provenant du délibérations syndicales et autres.

Somme toute, il importe d'insister sur la façon dont on envisage et détermine le thème en question.

Selon l'ambiance et les options on conviendra du délai de temps disponible. Il me semble qu'il ne faut pas dépasser les six semaines, et ceci pour deux raisons:

- éviter de donner dans la monotonie, dans le remâchement.
- prévoir de nouveaux champs d'intérêt qui méritent l'attention et ne devrait pas être entravés par une tâche trop de longue durée.

III. La présentation.

A l'issue de la période convenue, chaque équipe présentera le produit final de ses investigations. L'essentiel des travaux aura été fait pendant les réunions de groupe (hebdomadaires?) sous la présidence du professeur.

Selon la nature du "compte-rendu", il est à prévoir une ou deux sessions de classe commune. Au cours des semaines précédentes on calculera le temps de la présentation.

Résumé.

- Le thème de civilisation se prête à être étudiée par les étudiants eux-mêmes.
- L'apport du professeur est comparable à celui du meneur du jeu.
- le produit final aura des aspects variés.
- La répartition des tâches sur les membres du groupe fera gagner du temps.
- L'angle sous lequel on considère le thème amènera, je dirais, automatiquement le choix de l'approche et non pas inversement. Pour moi, les approches indiquées (dans votre lettre) ne s'imposent donc pas en tant que telles. Somme toute, l'approche didactique doit être de qualité pragmatique.
- Généralement, ne pas consacrer plus de deux mois au thème.
- L'actualité incitera à la réflexion, qui à son tour, sera l'occasion de faire le rapprochement de la situation parallèle dans d'autres pays. Moi; personnellement je ne choisirais pas à priori une approche contrastive. (ni linguistique du reste ; je laisserais plutôt jouer l'imprévu en ce qui concerne le côté linguistique).

La structure qui vient d'être esquissée ci-dessus est basée sur un cas très concret.

En guise de suggestion, je citerai quelques sujets auxquels je pense pour un groupe d'adultes dont l'intérêt n'est pas axé sur une spécialité professionnelle.

I L'organisation de la vie artistique.

- le théâtre
 - la danse
 - les conservatoires
- (enseignement, critères de sélection, normes de placement,

niveau des salaires, dispersion sur l'hexagone, etc.)

II Aménagement du terrain.

- écologie
- urbanisme
- répartition des tâches scientifiques
- etc.

III Organisation de "la santé"

- organismes
- systèmes de paiements
- indemnités
- structures d'hospitalisation
(cliniques, hopitaux)
- compétences médicales.

4. Michel Métayer, Université de Bonn (RFA)

Le programme est conçu comme cours facultatif qui n'est sanctionné par aucune forme de contrôle, le public étant donc intéressé, mais souvent passif. Ces considérations influent sur le choix de thèmes, et sur la valorisation des moyens audio-visuels.

Plan du programme

Pour les raisons énoncées ci-dessus je choisirais de donner une assise concrète au thème "Centralisation et décentralisation" et de le traiter dans le cadre concret d'une région française: le Poitou-Charentes.

Trois groupes d'approches me paraissent devoir retenir l'attention: administratives, économiques et culturelles.

1. Présentation générale du thème: étude d'un texte tiré de J.F. Gravier, **Paris et le désert français**. Présentation rapide de la région Poitou-Charentes par un film. Différence entre région géographique et région au sens administratif du terme.

2. Région et Land, les niveaux de décision en R.F.A. et en France, le gouver-

nement du Land et les institutions régionales, leurs compétences respectives; matériaux: textes.

3. Le poids de la tradition historique: le rattachement à la Couronne, les provinces, les généralités, le gouvernement, jusqu'à la Révolution. Comparaison avec d'autres provinces françaises, avec la situation de l'Allemagne (unité allemande).

4. Les guerres de religion: lutte d'influence entre un pouvoir centralisateur et les intérêts locaux.

5. La Révolution et la mise en place des institutions existantes: le département, le canton, la comune, le préfet, le maire, les différents conseils.

6. Approche économique: l'agriculture comme activité traditionnelle, la coopérative, le syndicat, l'exode rural. Matériaux: film ou diapositives montrant les paysages agricoles de la région, articles de la presse agricole, statistiques et enquêtes d'opinion sur les raisons du départ.

7. Le Cognac, une activité agricole industrialisée, la prise en main par les multinationales. Film: le cognac (sa fabrication).

8. L'industrie: activités locales traditionnelles et grosses entreprises nées de la volonté de décentralisation. Matériaux: statistiques et comparaison avec d'autres régions françaises.

9. Une activité tertiaire née sur place: l'assurance à Niort ; présentation des mutuelles, conséquences pour la ville et pour la population. Matériaux: publicité de ces mutuelles, film sur Niort ?

10. Le tourisme: décisions locales et intérêt général, les atouts de la région, leur mise en valeur, leur exploitation. Film sur le littoral atlantique entre Loire et Gironde.

11. Approche culturelle: l'équipement existant (cinémas, théâtres, concert, statistiques, programmes), les festivals régionaux (programmes) ; comparaison

avec ce qui existe ailleurs.

12. Une tentative d'action culturelle locale dans le cadre de la protection et de la conservation du patrimoine ethnologique: possibilités, limites.

13. Dialectes ou patois: limite entre oïl et oc, leur disparition, comparaison avec la R.F.A. . Matériaux: disques ou enregistrements.

14. Le roman régional: **Nêne** d'E. Pérochon. Peut-on parler de littérature dialectale ?

15. Perspectives d'évolution: étude de l'actualité politique actuelle et des programmes.

B. Réponses à dominante diachronique

5 Daniel Vaslet, Université technique, Braunschweig (RFA)

Etant donné l'horaire excessivement restreint proposé pour le programme, l'auteur a dû renoncer à l'approche pluri-disciplinaire qu'il aurait préférée:

Le thème "Centralisation et décentralisation de la France" devrait être traité en 6 heures (environ) de cours par semestre sous trois aspects **diachroniques** si je reprends les approches proposées: historique/politique (3 heures), littéraire (une heure et demie) et linguistique (une heure et demie) avec des spécialistes pour chaque discipline, les approches socio-culturelles, contrastives et sémiotiques se retrouvant plus ou moins partout. On pourrait aussi bien s'imaginer une approche synchronique dans les mêmes domaines, dans une période précise et même plutôt actuelle ; mais en ce qui concerne la centralisation, il me semble difficile de laisser de côté l'évolution historique.

Dans le cadre de l'institution universitaire où je me trouve, c'est-à-dire dans la mesure où la littérature et la linguistique dominent l'enseignement dit (ici) scientifique (définition allemande pour "Fachwissenschaft") et où la coopération entre sous-disciplines laisse à désirer, et dans un cadre de deux heures par semestre, je déciderais de prendre une approche historique ou politique (diachronique/synchronique) à l'exclusion d'approches littéraires ou linguistiques mais avec des aspects contrastifs socio-culturels et éventuellement

sémiotiques sous-jacents. Il me paraît ici opportun de rappeler que les problèmes socio**économiques**, même s'ils semblent difficiles, représentent une partie essentielle de la civilisation.

Programme succinct:

Thèmes

Les origines/traditions romaines,
la religion
La formation du royaume de France
La Révolution et l'Empire

Evolution de la centralisation
économique/géographique

La III^{ème} République

Débats sur la décentralisation

Exemples

(l'administration, le droit romain,
catholicisme, protestantisme...)
(les capétiens, l'absolutisme)
(la réorganisation politique de
la France, les idéaux (uniformité),
girondins/jacobins)
(industrie, commerce, voies
de communication, Paris ou
le désert français)

(L'enseignement laïque, l'exode
rural)
(l'aménagement du territoire,
les régionalismes, l'Europe, compa-
raison avec la RFA entre autres)

Matériaux.

- Diapositives de **La Documentation Française**, de Klett par exemple

- Textes: **Le Monde Dossiers et Documents**.

Instituts Français de Cologne: Dossiers de Documentation "La France
d'aujourd'hui"

- Filmothèque de l'Ambassade de France en RFA

Cassettes: **Cassentiell** (PUF)

- Bibliographie succincte:

Duby: **Histoire de France**, 3 vol.

Duby/Mandrou: **Histoire de la civilisation française** 1972

Braudel, Labrousse: **Histoire économique et sociale de la France** 4 t.

J.F. Gravier: **Paris ou le désert français** 1972

Mény: **Centralisation et décentralisation dans le débat politique français
(1945-1969)**, 1974

Lagarde: **Clefs pour la régionalisation**, 1977

Lafont: **Le Sud et le Nord**, 1971.

6. Michel Martiny, Université de Cork (Irlande)

Si j'avais à élaborer un cours d'une heure par semaine sur la "civilisation française", je choisirais une approche historique chronologique (les étudiants d'aujourd'hui mélangent tout).

En ce qui concerne le thème "centralisation et décentralisation", je me livrerais à une étude comparée des deux grands blocs qui composent la France d'aujourd'hui: je mettrais en valeur la différence (le contraste, l'opposition, voire l'antagonisme) entre la France du Midi et celle du Nord.

Ce serait une approche historique partielle (l'objectivité existe-t-elle ?) mais la couleur serait annoncée à priori : dans la mesure où les livres d'histoire de France ont été conçus par des Parisiens (Jacobins, centralisateurs) en endiguant toute l'aventure humaine dans l'hexagone de façon à mettre en valeur la marche inexorable vers l'unité du pays, je me proposerais d'étudier cette même histoire/civilisation(s) vue de l'angle occitan.

Chaque fois qu'il serait possible, je ferais appel aux supports sonores et visuels (disques, diapositives, films, cartes murales, ect...)

Centralisation et décentralisation

(de Dioclétien à Deferre)

- 1 Tentative d'unification de la Gaule par les Romains
(réseau routier favorisant la romanisation)
effort de régionalisation sous Dioclétien
- 2 Royaumes wisigoth/franc au V^e siècle
(opposition de civilisations)
- 3 Conquête franque au VIII^e siècle:
unification de la Gaule sous le régime mérovingien
- 4 Charlemagne et les particularismes régionaux
- 5 Révolution technique du Nord: prélude à son expansion du XIII^e siècle
République toulousaine au XII^e siècle
- 6 Poètes d'oc et oil
- 7 Croisade des Albigeois
(annexion du Languedoc ; destruction d'une civilisation)
- 8 Philippe Auguste (unité et renforcement du royaume)

- Philippe Le Bel (hégémonie du pouvoir royal)
- 9 Charles VII et Louis XI
(politique centralisatrice ; renforcement du pouvoir royal face à l'Angleterre)
- 10 Guerre de Cent Ans
(guerre de libération nationale ou guerre civile ?)
conséquences: annexion de l'Occitanie au domaine public
- 11 La Provence du roi René
- 12 XVI^e siècle - Guerres de religion
- Montmorency, rebelle contre le pouvoir
- 13 XVI^e siècle - Camisards (Jean Cavalier)
- Français et Turcs barbaresques à l'assaut de Nice
- François 1er et l'unification territoriale
- 14 XVII^e siècle - Louis XIII: restauration de l'autorité royale
- 15 XVII^e siècle - Louis XIV: centralisation administrative
(domestication de la noblesse)
Révocation de l'Edit de Nantes
- 16 XVIII^e siècle - Révolution: découpage en morceaux du pays;
fondation de petites républiques locales;
- 17 " " - " insurrection fédéralistes
insurrection girondines (fait occitan)
résurgence superficielle de l'autonomisme provincial
- 18 XIX^e siècle - Napoléon, (ou "l'unité européenne")
- 19 " " - Etude de **Montailou, village occitan**
(Le Roy - Ladurie)
- 20 " " - Révolution brisée de 1851
- 21 " " - Avènement de Napoléon III
(triomphe de l'ordre)
- 22 " " - La Commune à Paris et en Occitanie
- 23 XX^e siècle Mistral, ou la tentation du régionalisme
- 24 " " De Gaulle (mis en échec sur la régionalisation)
- 25 " " Defferre et la décentralisation
(à inventer)

C. Réponses à dominante culturelle

7. Margareta Gyurcsik, Université de Timisoara (Roumanie)

On comparera aussi les remarques de Mme Gyurcsik, pp. 126-7:

Le thème de civilisation proposé - **Centralisation et décentralisation en France** - nous semble bien intéressant en raison de la multitude d'approches et de problèmes qu'il implique. Toutes les approches proposées - historiques, politiques, socio-culturelles, contrastives, littéraires, sémiotiques, linguistiques - méritent l'attention en vue d'une étude exhaustive du thème proposé. Cependant, en tant qu'enseignant de littérature, il nous est difficile sinon impossible d'entreprendre une étude rigoureuse du thème donné par la voie de toutes les approches mentionnées. C'est pourquoi nous choisirions les approches socio-culturelles et littéraires (en favorisant nettement les approches littéraires), en fonction de nos propres préoccupations et de celles de nos étudiants - futurs professeurs de langue et littérature françaises. Dans ce cadre, nous envisageons trois grands groupes de problèmes à étudier:

1. Le dynamisme et les contradictions de la France contemporaine au point de vue socio-culturel: le décalage entre la vie à Paris et la vie en province, le prestige culturel de Paris vs. la décentralisation culturelle, etc.
2. Paris et la province en littérature. Il serait intéressant d'étudier à ce titre l'image de Paris à travers la littérature française, de même que les oeuvres littéraires importantes consacrées aux moeurs des provinces de France. On pourrait mettre en évidence, par une telle étude, la forme spécifique que la centralisation et la décentralisation ont prise par l'intermédiaire de la fiction littéraire.
3. Le régionalisme littéraire. En étudiant quelques grands représentants du régionalisme, on pourrait faire ressortir la spécificité de leur démarche et la manière dont ils ont réussi à dépasser la condition d'écrivain régionaliste et à atteindre à l'universel.

Sur 26 heures dont on pourrait disposer durant une année académique, nous proposons un programme à la structure suivante:

- 6 heures: **approches socio-culturelles**

a) la vie à Paris et la vie en province

b) l'animation culturelle en province: la décentralisation théâtrale et musicale à Lille, Lyon, Strasbourg, Toulouse, etc. ; les festivals (Avignon, Aix-en-Provence, Orange, etc.) ; les musées en province (Lille, Rouen, Bayonne, Angers, etc.) - leur capital culturel, les tentatives actuelles de mise en valeur et de restauration.

- 20 heures: **approches littéraires**, réparties de la manière suivante:

a) 10 heures: **Paris en littérature**, à partir de Villon et des poètes du Moyen Age, en passant par Victor Hugo et Balzac, jusqu'aux poètes et romanciers contemporains.

b) 6 heures: **la province en littérature** (la Normandie de Flaubert et Maupassant, le Midi de Daudet et Mauriac, etc.)

c) 4 heures: **le régionalisme littéraire**

- la poésie: Mistral

- le roman: Giono

Comme matériaux nous choisirions des textes littéraires et des images. Nous sommes conscients des lacunes d'un tel programme. C'est qu'il vise principalement à favoriser la connaissance de la littérature française par l'intermédiaire d'un thème de civilisation très important et actuel.

8. Corrado Rossi, Université de Bologne (Italie)

Ce cours repose principalement sur l'utilisation d'un ensemble de structures théoriques abstraites, qui ont été le **modèle** d'une attitude centraliste.

Je fixe, pour commencer, à mes élèves le sens du mouvement, qui va de la périphérie au centre. En ce sens l'histoire de la France serait un mouvement **vers le centre**. Les tendances actuelles à la décentralisation confirment dialectiquement cette vérité.

L'approche historique me paraît très importante. Je la fortifierais cependant d'analyses concernant l'économie du Moyen Age. Des nécessités économiques croissantes ont rendu naturel le passage à des structures à la fois plus vastes et plus unifiées.

J'évite cependant de donner trop d'importance aux facteurs socio-économiques. Il me semble utile d'attirer l'attention des élèves sur d'autres facteurs.

Le Moyen Age est une époque où la spiritualité et la religion jouent un rôle énorme. J'utiliserai pour cela les résultats du livre de Huizinga (**l'Automne du Moyen Age**) qui peut faire l'objet d'une bonne présentation pour les élèves.

En ce sens je mettrai en relief les éléments unitaires et centralistes émanant de la théologie médiévale. Je soulignerai l'importance du néoplatonisme toujours vivant, son appel à l'unité, à travers une médiation ininterrompue. La doctrine de la trinité pourrait être considérée comme un moteur idéologique non négligeable dans un mouvement continu vers l'unité. Cette quête de l'unité a d'ailleurs une place énorme dans le mysticisme et l'occultisme.

Je verrais aussi cette tendance non seulement dans les arts figuratifs mais aussi dans des arts ou disciplines "mineurs", telle par exemple l'héraldique.

Les suggestions provenant de l'astronomie me semblent aussi importantes. La conception ptoléméenne d'un univers géocentrique implique une évaluation positive du centralisme. Cette évaluation ne sera pas renversée par l'héliocentrisme.

Il y a d'ailleurs tout un ensemble de symboles solaires qui expriment cet idéal centrique: cette symbologie culminera au XVII^{ème} siècle dans la célèbre image du Roi Soleil.

Au fur et à mesure que l'on quitte le Moyen Age je donnerai davantage d'importance à l'essor de la science et de la philosophie modernes, qui de par leur rationalisme essentiel sont nécessairement "centralistes". L'une des manifestations les plus impressionnantes du centralisme en métaphysique réside dans la doctrine de l'occasionalisme de Malebranche. Si les hommes n'éprouvent leurs sensations privées que par le truchement de Dieu, centre unique et essentiel de leur réalité sensorielle, sensuelle et sentimentale, tout centralisme terrestre et humain aura une garantie et un modèle de validité absolus. Par rapport à Descartes, je privilégierais Malebranche dans cette perspective.

Au XVIII^{ème} siècle le discours sur le centralisme semble plus facile. Il ne faut cependant pas se laisser leurrer. Les résistances au centralisme demeurent encore assez fortes. Plusieurs leçons pourraient être consacrées à l'analyse contrastive de la conception des pouvoirs intermédiaires de Montesquieu et de la réforme de Maupéou.

L'un des moteurs du centralisme a été sans doute l'influence maçonnique. La symbologie et l'action maçonnique impose le centralisme. L'imagerie maçonnique devrait être attentivement étudiée.

Avec la Révolution et puis avec Napoléon culmine un centralisme dont les origines sont à la fois lointaines et profondes dans les esprits. L'attrait de la romanité, du droit romain surtout, le renouvellement de la conception médiévale de la "troisième Rome", tout cela exerce une influence puissante

jusqu'au Second Empire. (Napoléon I donna à son fils le titre de Roi de Rome, Napoléon III donna une vive impulsion aux études d'histoire romaine).

Au XIXème siècle je développerais beaucoup la présence d'une tradition mystique de l'unité qui procède de Swedenborg, en passant à travers De Maistre et Balzac pour arriver jusqu'au symbolisme.

Je consacrerai aussi une analyse attentive au surréalisme, dont le fondement idéologique hégélien est toujours plus apparent.

Des chapitres à part, mais assez importants, peuvent être constitués par l'analyse des contre-coups du colonialisme (comme phénomène essentiellement centraliste), du marxisme (internationalisme centraliste) et de "l'action française" dont l'ultramontanisme est encore un phénomène centraliste.

Pour finir: la Résistance et la Libération reconfirment le centralisme (voir en particulier l'échec du séparatisme breton) ; l'influence de l'Amérique s'accroît (d'où une technologie toujours plus raffinée, l'univers des ordinateurs étant essentiellement centralisé). De Gaulle fait du centralisme une passion (Paris au coeur de la France, la France au coeur de la Communauté) en infléchissant en un sens nationaliste l'aspiration à l'unité qui avait dirigé l'oeuvre de Robert Schuman et de Jean Monnet.

En conclusion je ferais remarquer que le phénomène de centralisation auquel la France est si intimement liée est soumis aujourd'hui à de très vives critiques. Les résultats de ces critiques et de certaines réactions ne paraissent pas encore très clairs. Peut-être l'une des réactions les plus réussies au centralisme - une réaction qui n'est cependant pas de notre temps - réside dans l'orthographe française. Les hommes de la Révolution ont changé de nom aux mois, ont rebaptisé les lieux de leur pays, ont créé les "départements", mais ils n'ont pas su simplifier l'orthographe de leur langue, qui demeure désespérément irrégulière, non-unitaire, "centrifuge". Après la Révolution, deux hommes auraient pu faire cette "révolution" centraliste, logique et rationaliste: Napoléon et De Gaulle. Ils n'y ont pas pensé, ou ils n'ont pas voulu la faire.

A cette ligne essentielle, de caractère "archétypique", on pourrait utilement ajouter d'autres considérations, impliquant d'autres approches (historiques, politiques, etc. avec des images, des textes, du matériel audiovisuel, etc.). Mais cela me semble moins important...

CONCLUSIONS

Dans cette étude d'un cas concret, nous avons invité nos correspondants à formuler un programme sur un thème de civilisation, qui se réaliserait dans le cadre d'un horaire très restreint. Or, chercher à élaborer un programme de civilisation présuppose déjà la civilisation comme élément séparable de l'enseignement. C'est ce qui s'est passé, naturellement: la grande majorité de nos correspondants ont abordé le thème comme si la "civilisation française" existe en tant qu'élément d'un corpus universitaire de français, à côté de la langue, de la littérature, de l'histoire. Et les structures universitaires, nous l'avons vu, renforcent cette attitude: on écarte d'un programme de "civilisation" tel aspect des études françaises (langue, littérature, histoire) parce qu'il figure déjà ailleurs dans le cursus. La "civilisation" est-elle donc ce qui reste après le travail des autres disciplines déjà en place ?

D'où il ressort deux réflexions: un avertissement, et un espoir.

D'abord, l'avertissement. Il est évident que la "civilisation française" ne signifie plus ce qu'elle signifiait pour Guizot ("la France a cet honneur que sa civilisation reproduit plus fidèlement qu'aucune autre le type général, l'idée fondamentale de la civilisation"). De quoi s'agit-il donc ? D'un peu d'histoire ("simplifiée", l'un de nos correspondants le dit explicitement) ; quelques éléments choisis en géographie, en économie, en sciences politiques...? Un de nos collègues est catégorique ; "avec deux heures par semaine en un semestre une approche pluridisciplinaire et scientifique ne peut se faire sans diletantisme". C'est là le problème central de l'enseignement de la civilisation, dont plusieurs collègues sont fort conscients: risque-t-on d'aboutir à une sélection d'éléments partiels, disparates, délayés, puisés dans d'autres disciplines, mais sans "focalisation", sans idée maîtresse (telle la chronologie pour l'histoire, par exemple) ?

Ce sera le danger permanent, jusqu'au moment où on arrive à donner à la notion de "civilisation" une définition aussi ferme et explicite que celles qui sont à la base des autres disciplines. Et c'est ici qu'intervient l'espoir qui ressort de notre enquête. Car, à passer en revue l'ensemble des programmes possibles, les nombreux facteurs qui contribuent à l'étude et la compréhension d'un thème tel que la centralisation, il est démontré que l'étude de la "civilisation" est autre chose que l'étude administrative, l'étude linguistique, l'étude littéraire. La "civilisation", dans sa plénitude, se base sur un état de fait existant - la France contemporaine. Mais (comme tout programme universitaire) elle

cherche le pourquoi - historique, social, linguistique, culturel: dans les termes de la théorie élaborée dans notre seconde section, il s'agit de passer du niveau 2 au niveau 3. De ce fait l'étude de la civilisation devient, non une étude dérivée des disciplines classiques, mais surtout le point de jonction de ces diverses études, toutes partielles en soi.

On est bien obligé d'aboutir à un concept "global" de l'enseignement de la civilisation. Dans le cas de notre thème choisi, nous voyons entrer dans un cours "complet":

1. la situation actuelle, sous les aspects (au moins) de la structure administrative du pays, l'économie, la vie sociale et culturelle ;
2. les facteurs historiques (économiques, sociales, intellectuelles aussi bien que politiques) qui ont contribué à cette situation ;
3. les langues et le sentiment d'identité régionale et nationale ;
4. la littérature - plus largement, la culture - qui saisit, exprime, formule cette notion d'identité, soit régionale, soit nationale.

Reste donc entier le problème de choix des aspects à mettre en valeur, ou de l'ordre de présentation des aspects (le problème pédagogique): car nous en revenons à une définition qui rend la civilisation l'équivalent exact des études françaises. Ce choix sera fait en grande partie selon les besoins précis des étudiants auxquels le programme se destine, leur point de départ (linguistique et autre), les finalités du programme envisagé.

Mais à considérer les diverses propositions de programme sur la centralisation comme thème de civilisation, il y a une notion fondamentale qui se dégage et qui offre peut-être une principe organisateur pour les études de "civilisation" comme discipline. On pourrait le formuler dans la double proposition suivante:

- La civilisation, c'est la notion qu'un pays se forme de lui-même
- La civilisation, c'est l'idée qu'un autre pays se forme du pays cible.

Tous les aspects que nous avons relevés, depuis les cahiers de doléance de 1789 jusqu'aux programmes de partis politiques de 1981, depuis la poésie des troubadours jusqu'aux énoncés du **Journal Officiel**, depuis les guerres de religion jusqu'aux dispositions de soutien économique à l'industrie régionale, supposent, et contribuent à créer, une certaine conscience, explicite ou implicite, d'une identité collective. Y entrent non seulement les réalités positives (économiques,

géographiques...), mais aussi les réalités psychologiques, fréquemment insaisissables - les doctrines et les philosophies, les créations de l'imagination artistique, les formulations qui, vraies ou fausses, ont exprimé ou répandu cette notion ("il n'est bon bec que de Paris", "une certaine idée de la France..."). Se fixer comme principe central de la discipline "civilisation" l'étude de la formation et de la dynamique de cette notion d'identité collective, c'est se donner une base solide pour l'élaboration d'un programme qui offrira aux étudiants une compréhension en profondeur de la France actuelle, et, par transposition, une compréhension plus développée des facteurs qui ont formé leur propre identité collective, régionale ou nationale.

Cela nous amène à notre deuxième proposition: car, comme nous l'avons souligné plus haut (pp. 108, ect), seule une dimension critique donne leur plein sens aux études universitaires. Cette dimension critique se formule nécessairement par rapport à un critère extérieur au pays étudié: et c'est là la spécificité de l'enseignement de la civilisation dans nos universités. L'étude de la conscience qu'ont les Français de leur propre identité collective, comparée ou contrastée avec le point de repère de nos pays respectifs, c'est là la base de la dynamique des études de civilisation, études qui permettront l'enrichissement de nos connaissances mutuelles. Dans cette perspective, nous offrons le présent ouvrage aux collègues dans l'espoir qu'il servira en quelque sorte à stimuler et à nourrir des travaux ultérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Cette bibliographie sélective a été composée grâce aux éléments fournis par nos divers correspondants. Si la répartition par pays est assez irrégulière en conséquence, nous croyons qu'elle montrera cependant comment, vers 1983, les universitaires européens utilisaient des éléments d'origine française, et quels étaient les ouvrages théoriques et les manuels d'origine locale.

I- OUVRAGES THEORIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANCAISE.

Allemagne fédérale (G. Barthel)

Perspektiven der Frankreichkunde: Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik, (Band I-II) Niemayer Verlag, Tübingen, 1974.

Berschlin, Felixberger, "Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanisten", Hueber Hochschulreihe, 26, München 1974.

G. Bott, "Deutsche Frankreichkunde 1900-1933", Reihe Romanistik 20, II, Rheinfelden 1982.

M. Christadler, Deutschland, Frankreich: Alte Klischees, Neue Bilder, Sozialwissenschaftliche Kooperative, Duisburg 1981.

Frankreich-Lexicon: Schlüsselbegriffe zu Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Geschichte, Kultur, Presse- und Bildungswesen, (Grundlagen der Romanistik, vols 7 et 13, Schmidt, Berlin et München)

R. Honne, I. Kolboom, Von der Landeskunde zur Landeswissenschaft: Beiträge zur Romanistentag 1981, Schauble, Rheinfelden 1982.

L. Jordan, B. Kortlander, F. Nies éd., Interferenzen: Deutschland und Frankreich: Literature, Wissenschaft, Sprache, Heinrich-Heine Institut, Düsseldorf 1983.

A. Kimmel, J. Poujol, Certaines idées de la France, Diesterweg, Frankfurt/M, 1982.

M. Nerlich, Kritik der Frankreichforschung 1871-1975, Argument, Karlsruhe 1977.

M. Raether, "Neues aus einem (Un-)Fach: Veröffentlichungen 1977-81 zur Frankreichkunde", Zeitschrift für Romanische Philologie, 97, 1981.

Robert Bosch Stiftung/Deutsch-französisches Institut, éd., Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen, Bleicher, Gerlingen 1982.

- B. Trouillet, Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache, Beltz, Weinheim et Basel 1981.
- E. Weisenfeld, Frankreichs Geschichte seit dem Krieg: von de Gaulle bis Mitterand 1940-1982, tome 2, Beck, München 1982.
- G. Ziebur, Die deutsch-französische Beziehungen seit 1945: Mythen und Realitäten, Neske, Pfullingen 1970.

Périodiques

Dozumente: Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog und ubernationale Zusammenarbeit, Gesellschaft für ubernationale Zusammenarbeit, Bonn.

Französisch heute, 1972-

Fremdsprachen, VEB, Leipzig

Lendemains: Zeitschrift für Frankreichforschung und Französischstudium, Nerlich und Rugenstein, Herausgeber, Köln.

Die Neueren Sprachen

Neusprachliche Mitteilungen

Praxis des neusprachlichen Unterrichts

Romanistentag, Fink, Giessen.

Der fremdsprachliche Unterricht

Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Steiner, Wiesbaden

Zielsprache Französisch

Espagne (Francisco Javier Hernandez)

- L. Grandia Mateu, "Metodología de la enseñanza humanística de las lenguas vivas", in Nuevos Métodos de la Enseñanza de Idiomas, Ministerio de Educación Nacional, Madrid 1961.
- J. Cantera Ortiz de Urbina, La enseñanza del Francés a hispano-hablantes, Universidad de Madrid, 1971.
- J. Cantera, E. de Vicente, Métodología de la Enseñanza del francés, Ed. Anaya, Madrid, 1980.

France (Christophe Campos)

- S. Benadova, "De la Civilisation à l'etho-communication", Le Français dans le monde, 170, juillet 1982.
- "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2", Le Français dans le monde 73, juin 1970.

- J. Darbelnet, "Sémantique et civilisation", Le Français dans le monde, 81, Juin 1971.
- F. Debyser, "Lecture des civilisations", in Moeurs et mythes, 1981.
- A. Reboullet, L'Enseignement de la civilisation française, Hachette, Paris, 1973.
- G. Zarate, "Du Dialogue des cultures à la démarche interculturelle", Le Français dans le monde, 170, juillet 1982.
- G. Zarate, "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère", Le Français dans le Monde, 181, novembre 1983.

Roumanie (Margareta Gyurcsik)

"La Classe de langue et l'enrichissement des connaissances de culture et de civilisation", 3ème partie d'un numéro spécial de la revue Limbile moderne in scoala, Bucarest, 11, 1979. Contient les articles suivants:

- M. Chitoran, "Culture et civilisation - deux composantes de l'enseignement des langues étrangères"
- R. Garcineanu-Tanjala, "La Notion de civilisation et ses incidences pédagogiques"
- D. Ion Nasta, "Interférences culturelles dans la stratégie pédagogique des classes de langues vivantes"

2- MANUELS DE CIVILISATION FRANCAISE PROVENANT DES PAYS NON FRANCOPHONES D'EUROPE

Allemagne fédérale (Michel Métayer)

- Der Frankreich-Brockhaus: Namen, Daten, Fakten von A bis Z, Brockhaus, Wiesbaden 1982.
- K. Hansch, Frankreich: eine Politische Landeskunde: 1967 Neubarb, Berlin Colloquium Verlag 1976.
- G. Haensch, A. Lory, Frankreich: 1. Staat und Verwaltung, Beck, Munchen 1976.
- U. Kempf, Das politische System Frankreichs: Eine Einfuhrung, Westdeutscher, Wiesbaden 1980.
- R. Lasserre, réd, La France contemporaine: guide bibliographique et thématique, Niemeyer, Tubingen, 1978.
- C. Loizeau-Steffen, Bibliographie zur franzosischen Landeskunde, Neuphilolo-

gische Fakultät, Heidelberg 1978.

- W. Mager, Frankreich vom Ancien Régime zur Moderne, Kohlhammer, Stuttgart 1980.
- D. Menyesch, H. Uterwedde, Frankreich Grundwissen Landeskunde: Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Opladen 1982.
- R. Picht, réd, Deutschland, Frankreich, Europa: Bilanz einer schwierigen Partnerschaft, Piper, München 1978.
- R. Picht, réd, Das Bündnis im Bündnis: Deutsch-französische Beziehungen im internationalen Spannungsfeld, Severin u.Siedler, Berlin 1982.
- Robert Bosch Stiftung, réd, Deutschland, Frankreich: Bausteine zur Systemvergleich: Gerlingen, Bleicher, 2 vols.
- G. Truffaut, Ce qu'il faut savoir de la civilisation française, Hueber, München.
- H. Uterwedde, Wirtschaft und Vergleichs Wirtschafts Struktur und Politik im Frankreich und der Bundesrepublik, Niemeyer, Tübingen 1979.
- J. Voss, Geschichte Frankreichs, tome 2, Beck, München 1980.
- J. Voss, Von der frühneuzeitlichen Monarchie zur 1. Republik, Beck, München 1980.

Danemark

- N.Guillois, D'où vient la bibine ? - une introduction historico-sociologique à la question viticole dans le Midi, (en danois) Institut d'Etudes Romanes, Copenhague, 1978-80.
- M-A. Seferian, Une si jolie petite ville (Villefranche-de-Rouergue), entrevues, glossaires, cassette, Nyt Nordisk Forlag, Copenhague 1980.

Espagne (Francisco Javier Hernandez)

- F.J. Hernandez, J.M. Pelorson, La France de notre époque, Ed Anaya, Madrid, 1973.
- F.J. Hernandez, Langue et civilisation françaises contemporaines, Ed Anaya, Madrid, 1979.
- W.E. Minetto, P. Salamano, Maintenant: langue et civilisation françaises, Ed Vicens Vives, Barcelona, 1981.
- A.M. Holzbacher, A. Veglia, De quoi parlons-nous ?, Ed Omnivox, Madrid, 1983.

Finlande (Lauri Lindgren)

P. Haarla, Ranska 80

Grande Bretagne (Christophe Campos)

J. Ardagh, The New France, Penguin, Harmondsworth 1968, 1978.

E. Cahm, Politics and Society in Contemporary France. Traduction françaises: Politique et société: la France de 1814 à nos jours: documents réunis, Flammarion 1977.

J. Coveney, Guide to French institutions, Harrap 1979.

L. Hantrais, Contemporary French society, University of Aston 1979, 80.

D.O. Knott, J.E. Trickey, Actualités Françaises, vols 1-2, Universtiy of London Press, 1971.

P. Chicken, B. Biggs, C. Leeson, La France: aspects sociaux, économiques, politiques,

A. Cobban, A History of Modern France, 3 vols, Penguin, Harmondsworth 1969-70.

F. Marty, Vivre en France, European Schoolbooks, London, 1970.

H. Trevor-Roper, Les Grandes Etapes de l'humanité.

V. Wright, The Government and politics of France, Hutchinson, London 1983.

T. Zeldin, France 1848-1945, vol 1, "Ambition, Love and Politics", vol 2, "Intellect, Taste and Anxiety", Oxford University Press, 1973, 1977.

Traduction française, Histoire des passions françaises, Seuil, 5 tomes, 1980, 1981.

Grèce

K. Menagaki, Histoire de la civilisation française: XIXème siècle, Athènes 1979.

Irlande

M. Martiny, Introduction à l'histoire de la civilisation française, 1- Du Paléolithique à la conquête romaine, University College Cork (ronéotypé) 1980.

Italie

P. Cangioli, Versailles: volume de photographies : avec une présentation sur la vie quotidienne à Versailles de 1682 à 1789, I.G.D.A. Milano.

G. Freddi, G. Ninnin, Un Pays nommé France, Minerva, Rome 1972, 1980.

G. Mauger, Cours de langue et de civilisation françaises, traduction italienne, Petrini, Torino 1979.

Pays Bas

M.L - J. Meijer, Le Mot qu'il faut: vocabulaire et civilisation, Wolten, Moonchoff 1980.

Portugal

M-E. Ricardo-Marques, A Cantar se aprende Universidad de Lisboa 1968

Roumanie (Margareta Gyurcsik)

C. Bercescu, Cours de littérature française, Bucarest 1976.

A. Guibau, Cours de littérature française, Bucarest 1976.

M. Gyurcsik, E. Ghita, Manual de limba franceza, Tipografia Univ din Timisoara, 3ème édition 1984.

V. Lipatti, Le XVIIIème siècle français, Bucarest

R. Marcu, A. Dobrescu-Warodin, L. Repeteanu, Langue, vie et civilisation française, vols 1-3, Ed Didactica si pedagogica, Bucarest, 2ème édition 1980.

O. Tafrali, Manual de Istoria Arteloz, Cartea Romaenca, Bucarest

Suède (Christophe Campos)

R. Girod, F. Grand-Clément, Comment vivent les Français, Sveriges Radios Forlag, Stockholm 1966, puis Hachette 1976.

C. Landner, M. Forsgren, Comment dit-on ?, Sona, Stockholm 1976.

3- ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SUR LE THEME CENTRALISATION-DECENTRALISATION.

Il faut souligner que, le temps disponible pour les réponses à notre invitation ayant été minime, nos collègues n'ont pas eu le temps de fournir une bibliographie exhaustive.

F. Braudel, E. Labrousse, Histoire économique et sociale de la France, tomes 1-4, PUF, 1977-79.

J-J. et M. Dayries, La Régionalisation, Que sais-je ?, 1978.

- G. Duby, Histoire de France, tomes 1-3, Larousse 1982.
- G. Duby et R. Mandrou, Histoire de la civilisation française, Colin 1972.
- T. Flory, Le Mouvement régionaliste français, P.U.F. 1966.
- P. Fougeyrollas, Pour une France fédérale, Denoël 1968
- J-F. Gravier, Paris et le désert français en 1972, Le Portulan 1972.
- G. Kremnitz, Die ethnischen Minderheiten Frankreichs, 1975.
- R. Lafont, Le Sud et le Nord, Seghers 1971
- " Autonomie - de la région à l'autogestion, Gallimard 1976.
- P. Lagarde, Clefs pour la régionalisation, Seghers 1977.
- Y. Meny, Centralisation et décentralisation dans le débat politique français (1945-1969), Lib. Gén. de Droit et de Jurisprudence 1974.
- R. Petrella, La Renaissance des cultures régionales en Europe, Entente, 1978.
- Y. Plasseraud, Une et (in)divisible ?, Nature et Bretagne 1980.

4- PUBLICATIONS FRANCAISES CITEES.

Manuels et guides d'origine française.

- M. Blancpain, J-P. Couchoud, La Civilisation française, Hachette 1972. Civilisation française contemporaine, Hatier 1976.
- M. Crubellier, Histoire culturelle de la France contemporaine, Colin 1978.
- G. Duby, R. Mandrou, Histoire de la civilisation française, vol 1 (Moyen âge - XVIème siècle), vol 2 (XVIIème - XXème siècles), Colin 1981, 2.
- G. Duby, R. Mandrou, La France d'aujourd'hui: son visage, sa civilisation, Hatier 1965.
- C. Duneton, J-P. Pagliano, Anti-manuel de français, Seuil 1980.
- G. Mauger, Cours de langue et de civilisation françaises, Hachette 1959.
- G. Michaud, Guide France, Hachette 1974.
- G. Michaud, G. Torrès, Le Nouveau Guide France, Hachette 1982.
- P. Miller, P. Mahé, R. Cannavo, Les Français tels qu'ils sont: la fameuse enquête IFOP - France-Soir, Fayard 1975.
- M. Paoletti, Civilisation française contemporaine, Hatier 1973.
- G. Quénel, J. Tournaire, La France dans votre poche: informations pratiques et dialogues en français fondamental, Hatier 1974.
- A. Reboullet, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Hachette 1971.
- J. Thoraval et al, Les Grandes Etapes de la civilisation française, Bordas 1976.

Histoire de la civilisation, civilisation contemporaine, vie quotidienne.

- F. Braudel, Civilisation matérielle, économie et capitalisme: XVIème - XVIIème siècles, Armand Colin 1980
- P. Chaunu, La Civilisation de l'Europe classique, Arthaud 1966.
- P. Chaunu, La Civilisation de l'Europe des lumières, Arthaud 1971.
- B. Dézert, G. Torrès, Découverte de la France, Hatier 1973.
- W. Durant, Histoire de la civilisation, 9 vols, Payot 1937-1950.
- M. François, réd, "La France et les Français", Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard 1972.
- H. Hoffstatter, H. Pixa, Histoire comparée des civilisations, 4 vols, Cercle Européen du Livre 1964-65.
- H. Lefebvre, Vers le cybernanthrope, Gonthier 1971.
- A. Millenders, Littérature, société et civilisation françaises, Duculot.
- E. Morin, L'Esprit du temps, 2 vols, Grasset 1962, 1976.
- R. Pomeau, L'Europe des lumières: cosmopolitisme et unités européennes au XVIIIème siècle, Slatkine, Genève, 1966.
- L. Réau, L'Europe française au siècle des lumières, Albin Michel 1971.

Géographie

- J. Aldebert, R. Kiénas, Histoire - Géographie, Delagrave 1980.
- G. Chabot, Géographie régionale de la France, Masson 1975.
- D. Faucher, réd, La France: géographie, tourisme, 2 vols Larousse 1951.
- P. Gourou, L. Papy, Géographie - France: 2. Géographie, vie économique des grandes puissances, Hachette 1963.

Histoire, histoire des idées

- C. Ambrosi, A. Ambrosi, La France 1870-1970, Masson 1971.
- A. Armengaud, Histoire d'Occitanie, Hachette 1979.
- P. Barrière, La Vie intellectuelle en France du XVIème siècle à l'époque contemporaine, Albin Michel 1974.
- M. Beaujour, J. Ehrmann, La France contemporaine, Colin 1972.
- G. de Bertier de Sauvigny, Histoire de France, Flammarion 1977.
- F. Chatelet, Histoire des idéologies, 2 vols, Hachette 1978.
- M. Ghaulanges, réd, Textes historiques, 8 vols, Delagrave 1959.
- R. Coppolani, La France de 1945 à 1976, Hatier 1976.

- R. Daval, Histoire des idées en France, 7ème éd. P.U.F. 1977
- L. Dollot, La France dans le monde actuel, P.U.F. 1975.
- J. Droz, Histoire des idées politiques en France, 8ème éd. P.U.F. 1983.
- G. Duby, A. Wallon, Histoire de la France rurale, 3 vols, Seuil 1975,76.
- G. Duby et al, Histoire de la France, 3 vols, Larousse 1982.
- G. Dupeux, La Société française, 1789-1970, 9ème éd. Colin 1982.
- P. Gaxotte, Histoire des Français, Flammarion 1973.
- P. Goubert, L'Ancien Régime, 7ème éd., Colin 1982.
- P. Hazard, La Crise de la conscience européenne, 1680-1715, Fayard 1978.
- J. Madaule, Histoire de France, Gallimard 1966.
- A. Malet, J. Isaac, L'Histoire, 4 vols, Marabout Université 1980.
- A. Malet, Nouvelle Histoire de France, Hachette 1919 et 1927
- P. Miquel, Histoire de la France, Fayard 1976.
- G. Picon, Panorama des idées contemporaines, Gallimard 1957. La Préhistoire française, C.N.R.S. 1976
- Y. Trotignon, La France au XXème siècle, 2 vols, Bordas 1968,78.

Economie, droit et gestion

- J-M. Albertini, Les Rouages de l'économie nationale, Ed Ouvrières 1967.
- J. Aubert-Krier, La Gestion de l'entreprise, 2 vols, P.U.F., 5ème éd. 1981.
- H. de Bodinat, J-M. de Leersnyder, M. Ghertman, J. Klein, B. Marois. Gestion internationale des entreprises, 2ème éd., Dalloz 1984.
- R. David, Le Droit français, 2 vols, Libr. Gén. de Droit et de Jurisprudence 1960.
- E. Labrousse, F. Braudel, Histoire économique et sociale de la France, 5 vols, P.U.F. 1970-77.
- P. Miquel, Economie et société dans la France d'aujourd'hui, Nathan 1971.

Institutions et vie politique

- A. Armangaud, A. Fine, La Population française au XIXème siècle, 6ème éd. P.U.F. 1983.
- P. Birnbaum, Les Sommets de l'Etat: Essai sur l'élite du pouvoir en France, Seuil 1977.
- M. Blondel, La Vie politique française, Hachette 1974.
- F. Borella, Les Partis politiques dans la France d'aujourd'hui, Seuil 1975.
- M. Duverger, Institutions politiques et droit constitutionnel, 2 vols, P.U.F.

1982,83.

- M. Duverger, La Monarchie républicaine: comment les démocraties se donnent des rois, Laffont 1974.
- L. François, Institutions politiques et administratives de la France, Hachette 1976.
- R. Girod, Inégalités, inégalités: analyse de la mobilité sociale, P.U.F. 1977.
- F. Goguel, A. Grosser, La Politique en France, 9ème éd., Colin 1981.
- D-G. Lavroff, Le Système politique de la Vème République, 3ème éd., Dalloz 1982.
- F. Retournard, Les Institutions de la France, Gamma 1959.
- J-P. Reynaud, Les Syndicats en France, 2 vols, Seuil 1977.
- C. Rosso, réd., Etudes sur l'égalité, 2 vols, Nizet 1973,75.
- C. Rosso, Mythe de l'égalité, Nizet 1980.

(on également été mentionnées les oeuvres, en général, des auteurs suivants: Maurice Agulhon, Philippe Ariès, Georges Duby, Maurice Duverger, Jean Fourastié, Pierre Miquel et Alfred Sauvy.)

Education

- M. Bayen, Histoire des universités, P.U.F. 1973.
- P. Chevalier, B. Groperrin, J. Maillet, L'Enseignement français de la Révolution à nos jours, 2 vols, Mouton/De Guyter 1968,71.
- A. Delion, L'Enseignement en France: problèmes et perspectives, La Documentation Française 1974.
- C. Fourrier, Les Institutions universitaires, P.U.F. 1971.
- R. Labrusse, La Question scolaire en France, P.U.F. 1977.
- A. Léon, Histoire de l'enseignement en France, 4ème éd., P.U.F. 1982.
- P. Prost, L'Enseignement en France 1800-1967, 4ème éd., Colin 1979.

Langue et civilisation

- M. Benamou, A. Carduner, Le Moulin à paroles, Hachette 1974.
- A. Boudard, E. Luc, La Méthode à Mimile ou l'argot sans peine, La Jeune Parque 1977.
- M. Bruzire, J. Charon, Le Français commercial, tome 2, 3ème éd., Larousse 1971.
- M-A. Burnier, P. Rambaud, Le Roland Barthes sans peine, Balland 1978.

- J-P. Caput, La Langue française: histoire d'une institution, Larousse 1971.
- B. Cresson, Introduction au français commercial, Didier 1978 ; Trois cassettes avec conseils d'utilisation, Didier 1979.
- C. Duneton, La Puce à l'oreille: anthologie des expressions populaires, Garnier-Flammarion 1981.
- G. Esnault, Dictionnaire des argots.
- M. Grévisse, Le Bon Usage, 12ème éd., Ed. Duculot, Gembloux 1986.
- J. Masselin, Le Français scientifique et technique: livre à l'usage du professeur, 2 vols complétés par des bandes magnétiques, Hatier
- G. Mauger, J. Charon, Le Français commercial, 6ème éd., Larousse 1971.
- J. Merlino, Les Jarganotes: ou le bruit des mots, Stock 1978.
- G. Mounin, Les Problèmes théoriques de la traduction, Gallimard 1963.
- G. Sandry, M. Carrère, Dictionnaire de l'argot, 11ème éd., Dauphin 1980.
- A. Sauvageot, Français écrit, français parlé, 5ème éd., Larousse 1971.
- M. Verdelhan, M. Bourdage, P. Dominique, Le Français sans frontières: français niveaux I et II, Clé International 1977.

Littérature et civilisation

- P. Abraham, R. Desné, Histoire littéraire de la France, 12 vols, éd. Sociales 1974-79.
- A. Adam, G. Lerminier, Littérature française, 2 vols, Larousse 1972.
- M. Angenot, Le Roman populaire: recherches en paralittérature, P.U. Québec, Montréal 1975.
- R. Barthes, Mythologies, Seuil 1970.
- R. Barthes, Fragments d'un discours amoureux, Seuil 1977.
- R. Barthes, La Chambre claire: note sur la photographie, Gallimard 1980.
- H. Bazin, Plumons l'oiseau, Grasset 1978.
- J. Bédier, P. Hazard, Littérature française, 2 vols Larousse 1923,24.
- J. Bersani, M. Autrand, J. Lecarme et al., La littérature en France de 1945 à 1968, Bordas 1974.
- J. Bersani, M. Autrand, J. Lecarme, La Littérature en France depuis 1968, Bordas 1982.
- M. Denis, N. Blayau, Le XVIIIème siècle, 4ème éd., Colin 1982.
- P. Guiral et al., La Société française de 1815 à 1914 vue par les romanciers, Colin 1969.
- P. Guiral, E. Temime, La Société française à travers la littérature: 1914-1970,

Colin 1972.

- J. Jacquart, B. Bennassar, Le XVIème siècle, 5ème éd., Colin 1982.
- M. Le Bel, J-M. Paquette, Le Québec par les textes littéraires, France-Québec,
- F. Lebrun, Le XVIIème siècle, 5ème éd., Colin 1981.
- M. Maillet, G. Le Blanc-Emont, B. Emont, Anthologie des textes littéraires acadiens, Acadie 1979.
- M. Milner, Littérature française, Arthaud 1973.
- R. Pages, Histoire de la littérature française.
- G. Picon, Panorama critique de la nouvelle littérature française, Gallimard 1960.
- G. Poulet, Mesure de l'instant, Plon 1968.
- J. Prévert, A. Pozner, Hebdomadaires, Gallimard 1974.
- J. Prévert, Spectacle, 1958, Histoire, 1963, La Pluie et le beau temps, 1955, Choses et autres, 1983, tous chez Gallimard.
- J-C. Payen, Le Moyen-Age, tome 1 de Littérature française en poche, Arthaud 1984.
- R. Queneau, Exercices de style, nouvelle éd., Gallimard 1982.
- J. Rousser, La Littérature de l'âge baroque en France, Corti 1954.
- P. Van Tieghem, Les Grandes Doctrines littéraires en France: de la Pléiade au surréalisme, 9ème éd., P.U.F. 1974.

Histoire de l'art, arts contemporains, musique et cinéma

- D. Boorstein, L'Image, U.G.E. 1971.
- J. Cassou, Panorama des arts plastiques contemporains, Gallimard 1960.
- S. Dillaz, La Chanson française de contestation, Seghers 1973.
- G. Freund, Photographie et société, Seuil 1974.
- M. Pierre, La Bande dessinée, Larousse 1976.
- L. Porcher, Vers la Dictature des médias, Hatier 1976.
- S. Saint-Michel, Le Roman-photo, Larousse 1979.

Médias et publicité

- P. Albert, F. Terrov, Histoire de la presse française 3ème éd., P.U.F. 1979.
- Y. Agnès-Croissandeau, Lire le journal: pour comprendre et expliquer les mécanismes de la presse écrite: avec 110 fiches pratiques, Lobies 1979.
- J. Brémont, La Publicité, 3 vols, Hatier 1979.
- A-M. Dardigna, La Presse féminine: fonction idéologique, 3ème éd., La Décou-

verte 1978.

F. Holtz-Bonneau, Déjouer la publicité: pour des consommateurs conscients,
Ed Ouvrières 1976.

V. Packard, La Persuasion clandestine, trad. Calmann-Lévy 1958.

F-M. Samuelson, Il était une fois Libé, Seuil 1979.

D. Thibaud, Explorer le journal, Hatier 1976.

Collections françaises mentionnées

Archives (Gallimard) ; Anthologies Bordas ; Kiosque (Colin) ; Jospeh Leif
(Nathan) ; Que Sais-je ? (P.U.F.) ; Textes en français facile (Hachette) ;
Collections U et U2 (Colin) ; La Vie quotidienne ; La Documentation française ;
Les Dossiers du Monde ; Seghers (chanson) ; Skira (Collection d'art).

Encyclopédie

Encyclopédie Clartés ; Encyclopédie de la Pléiade ; Encyclopédie des media ;
Encyclopaedia Universalis ; Le Grand Larousse.

Revues

Ancrages ; *Annales* ; *Economies, Sociétés, Civilisations* ; *Art et Décoration* ;
Autrement ; *Revue du B.E.L.C.* ; *Bref* ; *Cahiers de Clio* ; *Cahiers Français* ;
Cahiers Pédagogiques ; *Cinéfrance* ; *Communication* ; *Courrier de*
l'U.N.E.S.C.O. ; *Critique* ; *Culture et Développement* ; *Dialogues* ; *Dossiers*
de Sèvres ; *La Justice* ; *Langages* ; *L' Education* ; *Le Français aujourd'hui* ;
Linguistiques ; *Littérature* ; *Brochures de l'O.N.S.E.P.* ; *L'Organisation Judiciai-*
re ; *Nouvelle Revue Pédagogiques* ; *Nouvelles de France* ; *Perspectives* ;
Pratiques ; *Répertoire d'Art et d'Archéologie* ; *Revue Française de Sciences*
Politiques ; *Revue de Linguistique Appliquée* ; *Revue de Littérature Compa-*
rée ; *Revue des Sciences Politiques* ; *Revue d'Histoire du Théâtre* ; *Revue*
d'Histoire Littéraire de la France ; *Richesses de la France* ; *Science et Ave-*
nir ; *Science et Vie* ; *Tous Azimuths*.

Journaux et Hebdomadaires

Le Figaro ; Le Monde ; Le Monde de l'Education ; Le Nouvel Observateur ;
L'Expansion ; L'Express ; Le Point ; Paris-Match.

Autre Matériel

Cassettes, Documentation photographique, Entrevues de collègues français,
Entrevues de Jacques Chancel à Radio-France, Films du Télé-Journal.

NOTES

Notes de la préface

(1) G. Michaud et E. Marc, **Vers une Science des civilisations**, Editions complexe (Bruxelles), 1981.

(2) voir J-N Rey, réd, Actes de la 1ère Biennale de l'Alliance Française: Civilisation et communication, **Topiques** (Alliance Française de Buenos Aires) numéro 6, 1984.

NOTES

- 1- Université de Szeged.
- 2- Université d'Athènes.
- 3- Le total dépasse 105, car un certain nombre d'institutions incluent plusieurs de ces sections.
- 4- Le total dépasse le nombre des correspondants, car les responsables de départements ont parfois d'autres titres.
- 5- Les pays qui ne sont représentés que par une institution ne sont pas mentionnés ici.
- 6- Les demi-heures, suscitées par le calcul des moyennes, sont, en général, virtuelles.
- 7- Le total ne concorde pas avec celui des institutions parce que certains correspondants n'ont pas fourni ce renseignement et que les orientations, parfois, se chevauchent.
- 8- Les réponses ont été classées selon l'ordre alphabétique des noms de pays et d'institutions.
- 9- Université de Vienne.
- 10- Université d'Anvers.
- 11- Université de Bruxelles.
- 12- Université de Leuven.
- 13- Université de Sofia.
- 14- Université de Valladolid.
- 15- Université de Jyväskylä.
- 16- Université d'Aston.
- 17- Université de Londres.
- 18- Université de Liverpool.

- 19- Université d'Aberystwyth.
- 20- Université du Surrey.
- 21- Université du Sussex.
- 22- Trinity College Dublin.
- 23- University College Cork.
- 24- Université de Beer-Sheva.
- 25- Université de Bari.
- 26- Université de Bologne.
- 27- Université de Florence.
- 28- Université de Turin.
- 29- Université Technique d'Eindhoven.
- 30- Université de Tilburg.
- 31- Université d'Utrecht.
- 32- Université de Varsovie.
- 33- Université de Lisbonne.
- 34- Université d'Aachen.
- 35- Université de Bonn.
- 36- Université de Braunschweig.
- 37- Université de Cluj - Napoca.
- 38- Université de Göteborg.
- 39- N'a pas indiqué son nom.
- 40- Université de Zagreb.
- 41- Les réponses sont présentées, là encore, selon l'ordre alphabétique des noms de pays et d'institutions.
- 42- Université d'Aston.
- 43- Université de Glasgow.
- 44- Université de Lausanne.
- 45- Université Technique de Braunschweig.
- 46- Université de Duisburg.
- 47- Université d'Aston.
- 48- Université de Kassel.
- 49- Université de Tübingen.
- 50- Université de Turin.
- 51- Université de Braga.
- 52- Université de Leicester.
- 53- Université d'Oslo.

- 54- Université de Wrocław.
- 55- Université de Lausanne.
- 56- Institut Polytechnique d'Helsinki.
- 57- Université de Jyväskylä.
- 58- Université d'Aston.
- 59- Université des Açores.
- 60- Université de Bamberg.
- 61- Université de Boon.
- 62- Université de Saarlander.
- 63- Université de Göteborg.
- 64- Université de Zagreb.
- 65- Université de Lodz.
- 66- Université de Regensburg.
- 67- Université de Haïfa.
- 68- Université de Sofia.
- 69- Université de Cluj - Napoca.
- 70- Université de Craiova.
- 71- Université de Pitesti.
- 72- Carysfort College.
- 73- Université de Copenhague - Hautes Etudes Commerciales.
- 74- Université de Haïfa.
- 75- Université de Tel-Aviv.
- 76- Universités de Göteborg, Stockholm et Uppsala.
- 77- Université de Lausanne.
- 78- Université de Sofia.
- 79- Université de Rome.
- 80- Université de Liverpool.
- 81- University College Cork.
- 82- Université de Kassel.
- 83- Université de Tübingen.
- 84- Voir pp. 94 et 115 ci-dessous nos considérations sur le "niveau 3"
- 85- Université de Stockholm.
- 86- Université de Leicester.
- 87- Université de Surrey.
- 88- Université de Bonn.
- 89- Université de Braunschweig.

- 90- N'a pas indiqué son nom.
- 91- Université de Florence.
- 92- Université de Groningen.
- 93- Université de Copenhague - Hautes Etudes Commerciales.
- 94- Université de Pitesti.
- 95- Université de Gand.
- 96- Université d'Aalborg.
- 97- Université de Copenhague - Etudes romanes.
- 98- Université d'Aston.
- 99- Université de Bradford.
- 100- Université de Liverpool.
- 101- Université de Newcastle.
- 102- Université de Braunschweig.
- 103- Université de Kassel.
- 104- Université de Saarlander.
- 105- Université de Turku.
- 106- cf. **infra**, p. 120 - 121.
- 107- Une mention spéciale doit être accordée, dans ce domaine, à Madame Gabrjela Arneri - Vidan, de l'Université de Zagreb, qui mentionne l'utilisation des "textes de voyageurs français (dans les régions de la Yougoslavie) à cette époque".
- 108- Université d'Erlangen et de Nürnberg.
- 109- Université de Bergen.
- 110- Université de Tübingen.
- 111- Université de Caceres.
- 112- Université d'Anvers.
- 113- Université de Porto - Etudes romanes.
- 114- Université de Braunschweig.
- 115- Université de Cluj - Napoca.
- 116- Université de Technologie d'Eindhoven.
- 117- Institut Polytechnique d'Helsinki.
- 118- Ils ont été invités à classer les réponses en les numérotant de 1 à 4.
- 119- Ils ont été invités à classer les réponses en les numérotant de 1 à 11.
- 120- Université de Würzburg.

- 121- Université de Leicester.
- 122- Université de Bradford.
- 123- Université de Stockholm.
- 124- Université de Kassel.
- 125- Université de Sussex.
- 126- Université de Zagreb.
- 127- Université d'Athènes.
- 128- Université de Pitesti.
- 129- Université de Technologie d'Eindhoven.
- 130- Université de Rome.
- 131- Université de Bergen - Hautes Etudes de Commerce.
- 132- Université d'Athènes.
- 133- Université de Lausanne.
- 134- Université de Bruxelles.
- 135- Université de Zagreb.
- 136- Université de Goeteborg.
- 137- Université de Lubin.
- 138- Deux exceptions notoires : l'Association for the Study of Modern and Contemporary France, fondé en Angleterre en 1980 et qui se constitue en un réseau scientifique parallèle à celui de l'ancien Society for French Studies, consacré presque exclusivement à la philologie et à l'histoire littéraire ; d'autre part les revues allemandes **Praxis des neusprechlichen Unterrichts**, **Der fremdsprachliche Unterricht**, et **Zielsprache Französisch** témoignent d'un vif intérêt porté dans les milieux universitaires à cette problématique, avec cependant l'accent sur l'enseignement au niveau secondaire.
- 139- Ce que nous disons - pour abréger - de la civilisation française, peut bien entendu s'appliquer aux civilisations francophones considérées ensemble ou séparément, avec cependant dilution des considérations politiques lorsqu'il ne s'agit plus de l'étude d'une seule nation.
- 140- Précisons bien que l'ouvrage de Michaud a un tout autre but et conserve une toute autre utilité, qui sera décrite plus loin. Et n'oublions pas que Lanson a conçu son panégyrique de la littérature française pour des élèves français, dans l'optique de l'étude de leur littérature nationale.
- 141- Cité par A. Reboullet dans **Le Français dans le monde**.

- 142- Linda Hantrais, Université d'Aston. Sauf indication spéciale, les textes cités ont été rédigés par nos correspondants en vue du présent ouvrage.
- 143- Eric Cahm, Portsmouth Polytechnic.
- 144- Université de Tübingen.
- 145- Voir l'exposé des modalités constatées, aux pages 4 à 5 et 26-37 ci-dessus.
- 146- Pour ne citer que deux exemples : le Centre de Langues de l'Université de Tilburg ; et l'Istituto Portugés de Ensino a Distancia.
- 147- Voir à propos de certains éléments de cette division par niveaux :
- G. Zarate, "Du Dialogue des cultures à la démarche interculturelle", **Le Français dans le monde** 170, juillet 1982.
- S. Benadava, "De la Civilisation à l'ethnocommunication", *ibid.*
- 148- **Systèmes d'apprentissage de langues vivantes par les adultes**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976. (Noter cependant que le niveau "seuil", conçu par rapport aux besoins de travailleurs immigrés adultes, a besoin d'être adapté dès lors qu'il s'agit d'étudiants apprenant une langue étrangère dans leur propre pays.)
- 149- Les aiguillages du Petit Larousse 1985 (conçu pour un lecteur français), risqueraient de dérouter plus d'un étranger, puisqu'il propose pour "croissant" : 1. Aspect d'un astre du système solaire dont la surface éclairée visible est inférieure à la moitié du disque ; 2. Instrument à fer recourbé qui sert à élaguer les arbres ; 3. Petite pâtisserie en forme de croissant ; 4. Symbole musulman, et en particulier des Turcs.
Le Collins-Robert, de son côté, propose à l'étudiant anglophone : 1. (forme) crescent ; 2. (culin) croissant ; alors que le croissant n'est pas plus répandu en Angleterre que le cheesecake en France.
- 150- Voir "D'une Culture, l'autre : pour une pédagogie du repérage", dans **Civilisation et communication** (op.cit.).
- 151- Voir la grille donnée ci-dessus page 23.
- 152- Dans **Le Français dans le monde**, art. cit.
- 153- **Le Français dans le monde**, art. cit. Voir aussi F. Debysuer, "L'enseignement du français langue étrangère au niveau" dans **Le Français dans le Monde**, n° 73, Juin 1970.
- 154- J.-C. Beacco, S. Lieutaud, **Moeurs et mythes : lecture des civilisa-**

tions et documents authentiques écrits, Hachette - Larousse 1981.

- 155- Voir ci-dessus p. 23 (passim) et pp. 35-36.
- 156- Voir ci-dessus pp. 37 et 46.
- 157- Voir ci-dessus p. 61. L'ouvrage **French Literature and its Background**, éd. J. Cruickshank, Oxford U.P. 1966-68 (6 tomes) témoigne de cette évolution et de sa date.
- 158- Université de Varsovie.
- 159- Rappelons cependant que l'Université d'Aston, ayant réussi à organiser son recrutement de façon peu conventionnelle, dispose d'une équipe de spécialistes.
- 160- On trouvera ci-après dans une des bibliographies un recensement de quelques titres de manuels d'origine autochtone.
- 161- C'est le cas notamment du Centre National d'Etudes Pédagogiques de Copenhague. Voir aussi ci-dessus p. 68.
- 162- Université Catholique de Louvain.
- 163- Voir ci-dessus p. 24.
- 164- Noter qu'il ne s'agit pas ici du "niveau C" tel que l'entendait Michel Labadie dans son compte-rendu, d'ailleurs fort intéressant, d'un symposium sur cette question tenu au Brésil. Il proposait une distinction opératoire entre des facteurs à trois niveaux : les "réalités" de civilisation, constituant un substrat ; leurs "manifestations", à travers des attitudes, des comportements, et l'utilisation d'un outillage mental qui en dérive ; et enfin le "système", supposé cohérent, qui pourrait en être dégagé. L'enseignement se préoccuperait des rapports entre ces niveaux et de leur cohérence aussi bien que des éléments disfonctionnels qu'ils contiendraient ; il emprunterait aux sciences humaines existantes et chercherait à définir la cohérence culturelle de la civilisation. On voit que ce niveau C tient davantage de ce que nous avons appelé niveau 2, tout en anticipant sur ce que nous allons dire plus bas sur les emprunts aux sciences humaines. Voir "Choix pour un enseignement de la civilisation", dans A. Reboullet, **L'Enseignement de la civilisation française** (Hachette, 1973).
- 165- Université de Porto. Voir également les citations de Noël Vaure (Turku), François Souty (Groningue) pp. 68 et 65 ci-dessus.
- 166- Malgré la vogue qu'a connue le vocable "interdisciplinaire" (certains

étant tentés de voir dans le préfixe un moyen d'échapper au radical ...), il faut distinguer avec soin, comme l'a d'ailleurs fait plus haut Eddy Stols, entre deux concepts différents. Dans les études interdisciplinaires des apports de deux ou plusieurs disciplines différentes, représentées par deux ou plusieurs maîtres agissant en collaboration étroite, s'appliquent à un même cursus. Dans les études pluridisciplinaires les étudiants, chargés de se rendre compte par eux-mêmes des apports complémentaires des différentes méthodes, suivent deux ou plusieurs cursus dirigés par des enseignants indépendants.

- 167- Voir les articles de M.O. Heisler et d'E. Cahm dans "Area Studies theory and practice", **Journal of Area Studies**, 1, novembre 1979.
- 168- Université de Valladolid.
- 169- "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2" in **Le Français dans le monde**, n° 73, juin 1970.
- 170- Voir à ce sujet les mises en garde de F. Debyser sur l'utilisation des sondages, dans Civilisation et communication, op. cit..
- 171- Cf., en effet, les "thèmes" énumérés plus haut pp. 89-90.
- 172- "Evolution de la notion de civilisation : état de la recherche", dans **Civilisation et communication**, op. cit.
- 173- **Vers une Science des civilisations ?** Editions Complexe (Bruxelles) 1981.
- 174- Université de Timisoara.
- 175- Université de Lausanne.
- 176- Université de Lisbonne.
- 177- J.-L. Baudry, "Ecriture, fiction, idéologie", dans **Théories d'ensemble**, Seuil, 1968 pp. 149-16.
- 178- L. Senghor, **Prière aux masques**.
- 179- B. Croce, **La Poesia**, Bari 1953, p. 153.
- 180- M. Foucault, **L'Archéologie du savoir**, Gallimard 1969, pp. 22-23
- 181- ibid. p. 42.
- 182- **Situations II**, Gallimard 1948, p. 256.
- 183- **Le Français dans le monde**, 158, 1981 ; et **Biblos** (Coimbra) LVII, 1982.
- 184- Didier, 1970 pp. 160-17.
- 185- Voir ci-dessus pp. 37, 46 et 125.

- 186- Dans **L'enseignement de la civilisation française**, Hachette 1973.
- 187- Michel Baradet, Université de Porto.

**ACHEVE D'IMPRIMER SUR LES
PRESSES DE L'A.N.R.T.
UNIVERSITE DE LILLE III
MAI 1988**

