

Chapitre 6

Le traitement des distances socioculturelles dans les dispositifs de formation

6.1. Introduction

Dans ce chapitre, nous achevons le travail analytique que nous avons commencé dans le chapitre cinq avec un processus de reconstruction des types possibles de dispositifs de formation du FLE. A ce stade, nous avons relevé les conditions qui déterminent les différentes formes de traitement des distances socioculturelles dans le dispositif de formation et nous les avons reconnues comme multiréférentielles. Du fait que le savoir de fond - dont les formateurs tirent leurs significations – est configuré de façon diachronique, nous présentons: a) une analyse généalogique de la stratégie géopolitique linguistique française, laquelle nous a permis de relever et démontrer les boucles récursives de la stratégie ; b) une analyse sur le panorama des politiques linguistiques mexicaines dans laquelle nous avons relevé les ruptures conduisant à de nouvelles surfaces d'émergence. Une fois cette démarche effectuée, nous extrairons les formes majeures de traitement d'autrui, qui, de ce fait, se trouvent sédimentées dans le présent. Dans la deuxième partie du chapitre, nous montrons de quelle manière ces formes de traitement d'autrui se révèlent dans les représentations des professeurs qui interviennent dans les dispositifs de formation d'enseignants du FLE, ce qui produit des dispositions qui conditionnent le traitement de la distance socioculturelle dans les dispositifs. Dans la troisième partie du chapitre nous relierons les résultats que nous avons obtenus, à partir des formes d'identité professionnelle que nous avons analysées dans le chapitre antérieur, avec la géopolitique linguistique et les formes de traitement de la distance afin de construire une typologie des dispositifs de formation d'enseignants du FLE.

6.2 Les formes de compréhension d'autrui à partir de la géopolitique linguistique française

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons une analyse de la façon dont le français s'est constitué comme langue à part entière et la manière dont son usage et sa diffusion obéissent à une lutte pour l'hégémonie et à un processus de

différenciation implicite dans les relations avec d'autres cultures. Le but de cette analyse est de trouver quelle est la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion du français qui s'est développée tout au long de l'histoire comme concrétion de la lutte pour l'hégémonie dans le traitement de l'altérité culturelle, et comment elle se sédimente à présent.

6.2.1 De l'émergence de la langue française à la constitution d'une identité nationale

Selon un document de la Direction chargée de la diffusion de la langue française dans le monde, cette langue a ses origines dans un territoire appelé la Gaule et son usage est attesté depuis le I^{er} siècle av. J.-C. (DGLF, 2002). Si nous révisons l'histoire et ce qui s'est passé en Gaule à partir des origines du français, nous pouvons inférer que : a) les Gaulois étaient d'origine celte, et leur langue étant le gallois, le français aurait surgi des cendres du gallois ; b) pendant l'expansion impériale de Rome dans la Gaule, la population qui y habitait déjà et les nouveaux venus ont assimilé peu à peu le latin jusqu'à une adoption totale de la langue de l'envahisseur, mais dans ce processus, le latin a subi des modifications ; c) la présence de groupes germaniques, notamment des Francs, a eu une influence décisive sur les modifications et adaptations qu'a subi le latin à l'heure de son appropriation de la part des habitants de la Gaule. Ce n'est pas pour rien que le français est considéré comme « la plus germanique des langues romanes » (DGLF, 2002).

Le français est reconnu comme une langue romane en raison de la force hégémonique du latin sur les terres conquises par les romains. Cette hégémonie, selon notre perspective, a deux volets : d'une part, la latinité a constitué un élément antagoniste aux langues des peuples conquis qui ont succombé à l'influence du latin mais, d'autre part, c'est cette langue qui a servi de référent identitaire et a facilité les échanges entre les différents groupes.

D'après Littré (2000), s'il n'y avait que des textes d'histoire et non de langues, nous pourrions nous douter que le latin aurait pu arriver à être la langue courante non seulement de l'Italie mais aussi de l'Espagne et de ce qui a été la Gaule. Dans l'interprétation de cet expert de la langue française, la supposition que seules les personnes lettrées et celles qui travaillaient dans l'administration de l'Empire romain auraient abandonné leur langue maternelle en faveur du latin est

erronée, puisque ce que nous pouvons observer, c'est que la langue qui a résisté à la langue de l'envahisseur germanique entre les I^{er} et IV^e siècles en Gaule et dans la Péninsule ibérique n'a été ni le gallois ni l'ibérique mais le latin. De cette manière, au V^e siècle, nous raconte Littré (2000), quand les Germains se sont établis de façon définitive en Gaule, ce qui restait des langues autochtones était peu de chose. Paradoxalement, la latinité est devenu l'abri des peuples vaincus par les Romains et c'est grâce à elle que l'assimilation totale entre les nouveaux envahisseurs – les Germains – et les envahis a été possible. La latinité a été justement la chaîne d'équivalence qui a favorisé les processus d'identification des groupes qui allaient s'établir définitivement en Gaule. C'est ainsi qu'on peut affirmer que si la Gaule et l'Ibérie avaient disparu comme telles dans la latinité, la Germanie n'aurait pas existé non plus (Littré, 2000). Ceci évoque une certaine sensibilité de la part des Romains qui, malgré la domination politique et économique, ont introduit et maintenu la latinité en Gaule, plus par la voie du consensus que par la voie de la coercition.

L'historien G. Simons (1972) nous dit que César décrivait au I^{er} siècle les peuples de la Gaule comme des peuples primitifs, semi-nomades, qui élevaient des animaux, chassaient et pêchaient. La description de ces peuples a changé quand les peuples germaniques, résistants au froid et à la faim, se sont introduits peu à peu en Gaule. Ceux-ci habitaient dans des hameaux, pratiquaient l'agriculture et s'organisaient surtout pour faire la guerre. Parmi les groupes germaniques, ce sont les Francs qui ont occupé une grande partie du territoire français d'aujourd'hui, notamment le nord, tandis que les Bourguignons ont occupé le Centre-est et d'autres groupes – les Ostrogoths et les Visigoths – ont occupé le Sud. La présence de ces groupes, surtout celle des Francs, a eu nécessairement un impact sur la langue. D'après Simons (1972), les Francs s'étaient établis en Belgique comme alliés des Romains au IV^e siècle et ils se trouvaient assez proches de la Gaule pour apprendre de la civilisation romaine. A la différence d'autres groupes germaniques qui faisaient la guerre et qui, lorsqu'ils entraient dans de nouveaux territoires, devaient commencer à zéro, les Francs se sont répandus peu à peu dans la Gaule septentrionale et c'est pour cette raison qu'ils ne représentaient pas de menace pour l'empire.

En 486, les Francs, conduits par Clovis, ont commencé la conquête politique de la Gaule septentrionale et, dix ans plus tard, ce personnage – qui

s'était marié avec une princesse catholique – a reçu le baptême et a exigé la conversion de tous les Francs à cette forme du christianisme (Simons, 1972, 184-185). A nos yeux, ce fait ne pourrait que signifier, à long terme, une tension entre deux processus : d'une part, l'enracinement du latin chez la population soumise à la religion catholique par la volonté d'un monarque et, d'autre part, l'introduction d'éléments de la langue franque dans le parler des habitants des terres conquises. C'est ainsi que naît l'étape d'émergence du français comme une langue à part et de son antagonisme vis-à-vis du latin.

Le français a surgi comme une langue à proprement parler quand, face aux divers dialectes, il s'est érigé comme le principal moyen de communication entre les différents groupes qui habitaient la Gaule. Ce processus a duré des siècles puisque, tandis que le provençal (langue d'oc) régnait dans le sud, le français (langue d'oïl) s'est implanté dans toute la partie nord du pays et a unifié les dialectes qu'on y employait (Barrat, 1997, 8).

E. Littré (2000) affirme que l'histoire montre que les dialectes ne sont pas nés d'un démembrement d'une langue française préexistante mais, qu'au contraire, ceux-ci sont antérieurs à la langue française ou, si l'on veut, le français était un de ces dialectes et qu'il a gagné la primauté en vertu de circonstances extrinsèques à la langue, circonstances surtout d'ordre politique. Il y a eu un temps, nous dit l'auteur, où la désignation « langue française » servait à nommer l'ensemble de dialectes de la France du nord. Cela est logique, si l'on considère que tous ces dialectes avaient plus de ressemblance entre eux qu'avec d'autres langues romanes telles que le provençal, l'espagnol ou l'italien. Bien que le dialecte de Paris et de l'Île de France ait été le principal, il ne faut pas ignorer qu'au fur et à mesure qu'il devenait la langue du pays, il a été l'objet d'un considérable mélange de formes normandes, picardes et autres (Littré, 2000).

Il n'y a aucun doute que dans le processus de formation du français, l'identité des Francs, qui voyaient les Romains comme une force antagoniste, malgré l'alliance qu'ils ont souscrite avec eux à un moment donné, a joué un rôle important. Telle était la perception que les Francs avaient des Romains. Au VI^e siècle, dans la préface de leur code de droit, il est consigné que « [le franc], peuple glorieux, sage dans le conseil, noble en corps, radieux en santé, osé, vivant, guerrier... est le peuple qui a secoué de son cou le joug des Romains » (Cité par Simons, 1972). Cette affirmation nous permet d'inférer que les Francs –

déjà à cette époque-là – sentaient que la latinité nuisait à leur identité et l'instrument qu'ils ont trouvé pour y résister a été justement la langue française.

E. Littré (2000) soutient que dans le processus de la formation du français, rien n'a été plus important que le parler et l'instinct populaires qui agissaient à contre-courant de la tendance des personnes lettrées, aussi bien dans le domaine de la laïcité que dans le domaine religieux. Pour ces derniers, la tendance consistait à écrire exclusivement en latin et à considérer la langue naissante comme vulgaire, rustre et comme une menace pour la pureté du latin. Nous pouvons supposer que le mépris que cette position impliquait pour l'identité qui était en train de se développer chez les gens du peuple a généré une sensibilité qui s'est vue concrétisée dans l'emploi de cette langue naissante qui devint un fort référent d'identification.

Le latin avait été un lien entre les peuples conquis et un élément de résistance face aux langues germaniques, en tant que langue unique de l'empire et qui ne subissait aucun changement, mais il perdait peu à peu du terrain vis-à-vis de la force de la nouvelle langue qui se répandait. Au début, le latin a maintenu un certain équilibre pendant un temps, mais vers le nord et l'ouest de la Gaule – c'est-à-dire dans les territoires où les Francs gagnaient du pouvoir – chaque groupe démographique provoqua des altérations qui générèrent de nouveaux mots, lesquels s'incorporèrent à la nouvelle langue qui serait plus tard le véhicule quotidien de communication. Ce processus s'est intensifié à un tel point que le moment est arrivé où l'on a considéré que le fait d'écrire en latin était d'écrire dans une langue morte et que le français était parlé « par tout le monde », bien que les parlers différaient entre eux, non d'une façon profonde, mais caractéristique de province en province (Littré, 2000). De cette manière, le français devenait un facteur culturel qui donnait de l'identité à plusieurs groupes.

La dynamique de l'emploi généralisé du français a établi graduellement les conditions pour qu'il surgisse comme un facteur de pouvoir face au latin qui, au VIII^e siècle, ne connotait plus la force de l'Empire romain, mais la force du pouvoir de l'Église qui s'imposait surtout par le biais des croyances. Dans ce processus, il est certain que les pouvoirs publics ont joué un rôle important qui a permis la standardisation et la normalisation du français.

La relation avec le pouvoir de l'Église n'était pas facile. Le VIII^e siècle marque le début de la période carolingienne lorsque Charles Martel a hérité de la

charge de maire du palais sous un faible roi mérovingien. Quelques années plus tard, Charles Martel a mobilisé les Francs pour arrêter les Musulmans en Espagne, et bien qu'il ait été considéré un héros de la chrétienté pour cette action, il s'est approprié de terres de l'Eglise pour payer ses soldats. Les relations se sont améliorées quand, à la mort de Charles Martel, son fils Pépin lui a succédé dans sa charge de maire du palais. D'une part, Pépin a invité Boniface – qui sera plus tard un saint de l'Eglise catholique – à réformer l'Eglise franque ; d'autre part, il a obtenu le consentement du pape Zacharie pour déposer le dernier roi mérovingien et devenir le premier monarque carolingien. Le pouvoir royal a été validé à ce moment-là par le pouvoir de l'Eglise (Simons, 1972, 65-66), mais l'harmonie entre ces deux pouvoirs n'était qu'apparente, comme les événements postérieurs le démontreront.

Malgré l'emploi courant du français à cette époque en tant que véhicule de communication et comme une force unificatrice, le latin a continué à être employé dans la rédaction des documents publics. Ce n'est qu'en 852 que le français a été reconnu comme langue officielle, quand les documents connus comme les serments de Strasbourg⁶⁹ ont été écrits en français et en allemand et non en latin comme il était d'usage (DGLF, 2002). Cet acte a marqué un point de repère dans l'histoire de la langue puisque, au-delà du contenu ou de l'intentionnalité de ces documents, le fait qu'ils aient été publiés en français et en allemand a marqué la frontière entre les deux langues et une distance par rapport au latin. Le français s'est développé depuis lors indépendamment de l'influence germanique et s'est différencié du latin comme une langue à part entière. De cette façon, le français, auparavant considéré comme un dialecte, a acquis un nouveau statut : celui de la langue des Francs. Pourtant, il faudra attendre des siècles avant que la France se constitue en état-nation et que le français devienne la langue des Français.

6.2.2 Le rayonnement de la langue française : d'une hégémonie populaire et nationale à une hégémonie cultivante et civilisatrice.

Charlemagne, successeur de Pépin, deviendra le plus puissant monarque du Moyen Âge. Son empire s'étendait sur les territoires de ce qui est aujourd'hui la France, la Hollande, la Belgique, la Suisse, l'Autriche, l'Allemagne occidentale et

⁶⁹ Pacte conclu entre Louis le Germanique et Charles le Chauve contre leur frère Lothaire. Ils constituent les premiers textes connus en langues romane et allemande.

la moitié nord de l'Italie. Après sa mort – dit Asimov (1983) – l'Empire des Francs s'est démembré : d'une part, à cause des querelles entre ses descendants qui n'avaient pas la capacité, la force et la personnalité de Charlemagne et, d'autre part, à cause des incursions des Vikings. En 911, la moitié orientale de l'empire n'était plus franque, tandis que la moitié occidentale a continué de l'être et d'avoir des gouverneurs carolingiens encore trois quarts de siècle après, mais l'empire était si affaibli que le roi n'avait aucun pouvoir et c'étaient les nobles qui dictaient leurs propres lois. Asimov le décrit de la manière suivante :

« Sous la terrible invasion des Vikings, chacun devait prendre soin de soi-même. Les gens se groupaient pour se défendre sous les ordres de n'importe quel chef local pourvu qu'il soit fort et disposé à combattre et fasse peu de cas au roi lointain qui, de toute façon, était impuissant. Le roi n'avait pas d'armée centrale et il n'y avait pas moyen pour lui de voyager rapidement d'un extrême à l'autre des grandes régions qui se trouvaient théoriquement sous son domaine. » (1983, pp. 10-11)

D'après notre perspective, le pouvoir royal étant assez faible, ce n'est que la langue qui a pu donner une identité et a pu unifier les Francs à cette époque-là. Une preuve de ce phénomène est le fait que là où l'on parlait d'autres langues, l'empire des Francs n'a pas survécu. Nous pouvons affirmer que, si la figure du roi était acceptée par ses sujets, ce n'était pas à cause de son pouvoir mais grâce à sa représentation comme symbole évident de l'union dans la langue et dans la culture qui l'accompagnait.

Asimov (1973) raconte que quand Louis V le Fainéant meurt sans descendance, c'est Charles de Lorraine, un de ses proches, très impopulaire, qui réclame le trône. C'est Adalbert, évêque de Reims, qui devait le couronner, et qui, au lieu de le faire, a déclaré que les seigneurs de France avaient le droit d'élire le nouveau roi, carolingien ou non. Il a même persuadé les seigneurs qu'ils devaient élire Hugues Capet avec qui commence une nouvelle dynastie en 987 (Asimov, 1973).

Le fragile équilibre entre le pouvoir séculaire et le pouvoir ecclésiastique s'est modifié à travers les années. Mais un événement politique viendra rompre cet équilibre et générera un nouveau tour en ce qui concerne la stratégie dans l'emploi et la diffusion de la langue : la Bulle *Unam Sanctum* du pape Boniface

VIII, en 1302⁷⁰. Dans cette bulle, le pape déclarait qu'il n'était pas seulement un gouverneur dans le sens spirituel mais dans le sens temporel aussi et, de ce fait, tous les rois du monde lui devaient loyauté et ceux qui la lui refuseraient seraient hérétiques. Philippe IV le Bel, de la dynastie capétienne, s'y opposant, le pape Boniface VIII⁷¹ voulut l'excommunier. Le pape fut arrêté à Anagni. Après sa mort, Philippe soutint l'élection d'un pape français, Clément V, qui s'installa en Avignon (1309), plaçant ainsi la papauté sous la tutelle du roi de France. Avignon a été le siège de la papauté de 1309 à 1378 ; sept papes s'y sont succédés qui gouvernaient, tout en dépendant du roi de France (Asimov, 1983, 126-128). Cette relation de dominance a été possible grâce à l'esprit nationaliste qui se forgeait à l'époque (les Capet ont régné pendant trois siècles) et qui s'est vu favorisé par l'emploi du français comme langue vernaculaire. Asimov l'expose de cette manière :

« Le renforcement et l'extension des domaines royaux, les contes héroïques sur les croisés – français pour la plupart d'entre eux – la littérature populaire en langue vernaculaire, tout contribuait à ce que les Français se sentent d'abord français et seulement après, des membres de la chrétienté » (Asimov, 1983, 125).

Selon cette citation, nous nous rendons compte que, dans cet épisode, le peuple s'est senti blessé et s'est réuni autour de sa langue, sa culture et le pouvoir temporaire de son roi. C'est ainsi que la langue avait dès lors un pouvoir de forger un lien entre les membres de ce peuple et, à côté de l'ordre politique, a donné naissance à la nation française. Cette nation verra établir sa constitution à la fin de la guerre de Cent Ans, qui opposa la France et l'Angleterre de 1337 à 1453 ; traversée de furieuses batailles, elle a connu aussi des périodes pacifiques (Asimov, 1973, 148).

La cause du long conflit fut la mort de Philippe IV sans succession masculine. Isabelle d'Angleterre incita alors son fils Édouard III, plus tard roi d'Angleterre, à revendiquer la couronne française en tant que neveu des trois

⁷⁰ Cette bulle avait été précédée par la *Bulle Clericis Laicos*, 1213, qui menaçait d'excommunication automatique tous ceux qui imposeraient un impôt à l'Église sans autorisation papale (Asimov, 1983, 124).

⁷¹ D'après Asimov, dans la querelle entre Boniface et Philippe IV, plus que les mouvements militaires, l'efficacité s'est trouvée dans « les accusations [de Philippe IV] d'attaques [de Boniface] contre le sentiment national français, lequel traitait les Français d'hérétiques et menaçait de les détruire. Il disait qu'il préférerait être un chien avant d'être français » (Asimov, 1983, 126).

derniers rois de France et petit-fils de Philippe IV. Pour les Français, qui cultivaient leur identité nationale, cette situation était intolérable. C'est pour cette raison que, basés sur un instrument légal⁷², ils firent couronner Philippe VI⁷³ comme nouveau roi de France. Les querelles entre Philippe VI⁷³ et Édouard III ont commencé autour de la Flandre et elles ont déchaîné une espèce de « guerre froide »⁷⁴ qui dura plusieurs années. La guerre n'était plus « froide » lorsque Édouard III, en 1337, se proclama formellement roi de France. Cette date est considérée comme le début de la guerre de Cent Ans.

L'infortune de la peste noire ou la Grande Peste qui, entre 1346 et 1353 tua un tiers de la population en Europe occidentale, a bouleversé aussi le système féodal puisque –d'après Asimov– les serfs qui ne mouraient pas se rendaient compte de l'importance de leurs services et exigeaient un meilleur traitement et des privilèges. Les artisans eux-mêmes se faisaient payer plus cher, et les paysans, qui avaient eu le dessous à cause de la peste, les massacres et l'exploitation, se rebellèrent en 1358. La peste, les défaites militaires et la rébellion des paysans ont été des facteurs qui ont contribué à ce que la base militaire et économique du féodalisme en soit détruite (1973, 166-174). En même temps, le sentiment national augmentait comme une réaction face à l'antagonisme généré par les Anglais. Asimov nous raconte que Bedford, un général anglais expérimenté, essaya de réunir le territoire français conquis et l'Angleterre au moyen de corps administratifs et de l'ouverture d'une université à Caen. Mais, d'après la narration d'Asimov,

« Bedford ne pouvait d'aucune façon forcer les soldats anglais à ce qu'ils soient aussi cultivés que lui... les Anglais ne faisaient que mépriser les Français et leurs prédations causaient une haine que Bedford ne pouvait apaiser. En fait, plus les défaites éprouvées par les Français étaient catastrophiques, plus le sentiment national augmentait »(1973, 217).

Ce sentiment augmenta grâce au rôle courageux et mystique de Jeanne d'Arc et par les défaites infligées aux Anglais. En 1453, à Castillon, la victoire des Français sur les Anglais mit fin à la guerre de Cent Ans. Bien que les parties

⁷² Les États Généraux ont déterminé que, si une femme n'avait pas le droit à hériter du trône, elle ne pouvait pas non plus transmettre ce droit. Édouard III n'avait pas alors la possibilité de revendiquer le trône de France.

⁷³ Ce roi était en effet descendant des Capet, mais il est considéré comme le premier roi Valois.

n'aient jamais signé un traité de paix à proprement parler, elles en arrivèrent à une trêve qui mit fin au long conflit et qui marqua le début d'une ère où la France surgit comme un état-nation et où la langue française se fortifia en tant que langue nationale qui unifiait un peuple-nation, et non plus différents groupes.

E. Littré (2002) signale que, quand les seigneuries provinciales ont perdu leur caractère féodal et ont donné lieu à la prépondérance de la monarchie, Paris est devenue la capitale d'un pays, en même temps que le français est devenu la langue employée par tous ceux qui écrivaient, indépendamment de leur localité d'origine. C'est le moment où les dialectes ont arrêté d'exister en tant que tels en France, leur place a été prise par les parlers locaux ou patois qui s'employaient dans la vie quotidienne, mais qui n'ont pas eu de tradition écrite. Si cela est vrai, nous pouvons affirmer qu'au milieu du XV^e siècle, le français était une langue liée à un pays, à une nation et à un peuple et qu'elle opérait comme un référent d'identification. Le français avait atteint l'hégémonie comme un élément culturel unifiant. De son côté, c'était la monarchie qui jouait le même rôle, mais sur le plan politique. L'histoire a montré que le français maintiendrait et étendrait cette fonction, tandis que la monarchie déclina d'autres éléments d'union plus forts et plus en accord avec le peuple.

Un nouvel événement a renforcé cette stratégie : l'ordonnance de Villers-Cotterêts, promulguée en 1539 par François I^{er}, a imposé le français à la place du latin dans les actes judiciaires et notariés et lui a donné le statut de langue officielle du royaume. A ce fait s'est ajouté la création de l'Académie Française par Richelieu.⁷⁵ Cette institution représentait la volonté du pouvoir royal de garantir la vie et la force de la langue sur le territoire français (Barrat, 1997, 8) Il faut souligner que ce fait liait la langue au territoire et en même temps servait de justification soit pour imposer le français sur les territoires à conquérir, soit pour annexer aux territoires du roi de France les territoires où l'on parlait le français.

Ce fait favorisa aussi la généralisation de l'emploi du français dans le genre épistolaire. Grâce à la propagation de l'imprimerie au XVI^e siècle, le français dépassa le latin dans l'impression des œuvres diffusés en Europe. D'après Frijhoff

74 Cette guerre froide a eu surtout des conséquences dans le commerce : la France ainsi que l'Angleterre entravaient la libre circulation des marchandises de l'ennemi.

75 Cependant, dans le domaine académique le français n'était pas dominant. En 1529, le Collège de lecteurs royaux, qui deviendrait plus tard le Collège de France, adopta le français seulement en

(1998, 16), cet événement fut si important que l'emploi du français s'est accru jusqu'au point où il fut considéré comme une langue classique, de socialisation et objet culturel exportable pour un marché international naissant.

De plus, comme au cours de ce siècle il y eut un renouvellement de l'intérêt pédagogique, les œuvres destinées à l'enseignement et à l'apprentissage de langues étrangères augmentèrent. Ce siècle vit la création de nouveaux outils pédagogiques tels que manuels, vocabulaires, dictionnaires, modèles de lettres, petit traités théoriques, règles de phonétique française, tous destinés à un public diversifié constitué par des commerçants et des voyageurs, voire des soldats, des touristes, des femmes et des artisans. La plupart de ces publications ont continué à être utilisées jusqu'au XVIII^e siècle (Berlaimont, Hollyband, Meunier, 1988, 21).

Le français s'imposait peu à peu dans le monde du savoir, du domaine des sciences à celui du journalisme, et il a remplacé le latin en France et en dehors de la France. Le français s'est vu renforcé comme un véhicule universel de culture en même temps qu'il diffusait le modèle de vie de la Cour française comme exemple de civilisation. Tout cela a contribué au renforcement de la position hégémonique que la France s'est acquise en Europe en raison de sa politique, de son économie et de son action culturelle. Son importance fut mise en évidence quand, en 1714, le français devint la langue diplomatique de l'Europe au traité de Rastadt (Cuq, 1991, 22).

L'illustration a joué un rôle essentiel dans l'emploi et la diffusion du français. L'illustration est le nom générique pour désigner le mouvement culturel européen du XVIII^e siècle caractérisé par une grande confiance en la raison et surtout par une critique des institutions traditionnelles et par la proposition de nouvelles formes d'organiser les états-nations. La force des idées des penseurs français a fait que leurs œuvres – *le Traité sur la tolérance* de Voltaire (1763), *De l'esprit des lois* de Montesquieu (1748), et *le Contrat social* de Rousseau (1762) parmi d'autres – se constituent en véritables succès qui se sont matérialisés sous diverses formes dans les mouvements sociaux et politiques en France et dans d'autres parties du monde. Les révolutions d'indépendance qui ont eu lieu en Amérique ont été fortement influencées par leurs idées.

partie. La Sorbonne préféra le latin et même au début du XX^e siècle, les thèses y étaient soutenues en latin. (Cuq, 1991, 22)

La force de la pensée du français illustré et le grand effort de diffusion du savoir qui furent entrepris, tels que l'Encyclopédie, ont signifié une forte propagation du français et de la culture française. Comme conséquence de cette situation, la France a joué un nouveau rôle dans l'ensemble des nations. Frijhoff (1998, 17) fait référence, comme indice de cette position, au discours prononcé en 1777 par l'ambassadeur de Naples sous le titre « Paris, modèle des nations étrangères ou l'Europe française » et à celui prononcé en 1784 par Rivarol à Berlin sous le titre « Discours sur l'universalité de la langue française ».

En pleine révolution française, la Convention a établi comme obligatoire l'emploi du français dans la rédaction de tout acte public (Barrat, 1997). De cette manière, la stratégie répondait au besoin suivant : que les idées conçues en France rayonnent vers l'extérieur et que le rôle que la langue française jouerait dans la constitution de l'espace public se consolide.

Quelquefois, l'influence de l'illustration a été si importante qu'il y eut même des gens qui désiraient adopter la langue française comme la langue de leur pays. C. Pellandra donne l'exemple de la motion d'un député de la République Cisalpine qui demandait, en 1799, de remplacer le latin par le français et d'inclure son enseignement aux premiers degrés de l'école ; pourtant, cette motion n'aboutit à rien parce que les démocrates virent dans l'enseignement de la langue nationale le seul et véritable instrument de la régénération républicaine (1998, 27).

L'illustration a signifié aussi la sécularisation de l'enseignement, idée qui se répandait peu à peu partout en Europe. A cet égard, C. Pellandra (1998) affirme que c'est à la France que l'on doit la diffusion des théories pédagogiques les plus novatrices pour une éducation laïque orientée vers la formation des valeurs sociales et civiques. Grâce à la diffusion de ces théories, moyennant la langue française, les états nationaux ont revendiqué pour eux la fonction pédagogique contrôlée auparavant par les églises.

Frijhoff (1998), fait référence au fait qu'au XVI^e siècle, l'apprentissage du français était vu, au-delà du territoire français, plutôt comme une condition, chez les femmes, pour être cultivées. Dans les siècles à venir, le français joua un rôle essentiel dans les réseaux scientifiques. Pour cette raison, les femmes purent s'intéresser aux nouvelles sciences. Des personnages tels que la gouvernante pour les enfants, les maîtresses d'école ou les « demoiselles » des salons jouèrent un rôle d'intermédiaires entre la culture vernaculaire locale et la culture

française. La langue française était perçue alors comme la langue d'échange international (1998, 17-18). Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, les femmes qui écrivaient en français sont montées sur la scène et ont rempli les librairies d'œuvres qui donnaient « des conseils pour l'éducation des demoiselles », entre autres sujets. D'après cet auteur, le français a triomphé progressivement dans le monde occidental des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, en partie grâce à la montée progressive des femmes dans le monde des lettres, du journalisme et de l'éducation, aussi grâce à la sécularisation de l'éducation et à une nouvelle vision de la vie sociale et de la science.

Ainsi, la guerre de Cent ans fut la semence d'une nouvelle façon d'exercer le pouvoir politique et militaire dans la lutte pour l'hégémonie ; tandis que l'illustration signifia une autre manière de lutter pour l'hégémonie à échelle mondiale, au moyen de la force de la raison et du consensus que généraient les droits de l'homme et les valeurs des illustrés. C'est comme cela que le français a surgi non seulement en tant que le véhicule des idées novatrices en politique et en éducation, comme symbole de civilisation et illustration, mais aussi en tant que signe de sécularisation. Il s'agissait alors d'une hégémonie d'ordre intellectuel et culturel.

6.2.3 Du français, langue étrangère dominatrice au français langue seconde : une reconversion des tactiques civilisatrices envers les colonies.

Malgré tout ce qui a été mentionné dans la section précédente, la vocation hégémonique de la France a été souvent traversée par des désirs expansionnistes orientés par les intérêts économiques qui se sont concentrés dans des processus de colonisation ou de contrôle politico-économique. La coercition exercée dans ces processus expansionnistes impliquait que la langue française s'impose comme un instrument qui permette d'organiser le contrôle et servir aux intérêts politiques et économiques de la France. Pour exercer cette hégémonie, cette coercition a été revêtue des idées des humanistes de l'illustration acceptées par les colonisés ou conquises, c'est-à-dire malgré la résistance des territoires colonisés, c'est le poids éthique et d'émancipation des idéaux de la Révolution française et de l'illustration qui a donné à la vocation hégémonique française une tournure plus culturelle que celle qu'avaient d'autres nations européennes. Un chercheur l'explique de cette manière :

« Dès l'époque moderne, d'autres langues se sont instituées dans le paysage international, tel[s ...] l'anglais (la navigation et le commerce, puis les sciences et techniques). Le français s'est réservé jalousement le monde de la culture, de l'art et de la littérature, mais aussi celui de la diplomatie. » (Frijhoff, 1998, 9).

Grâce à cette façon d'exercer l'hégémonie, le français a maintenu sa fonction de véhicule d'une culture et il a acquis une fonction véhiculaire non en relation à un pouvoir politique ou une dominance territoriale, mais en relation à des valeurs universelles. Ce qui a permis que la stratégie qui s'est développée tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles, maintienne une tension entre la vocation de la France pour défendre la raison et les droits de l'homme, d'une part, et son caractère de puissance avec des prétentions expansionnistes, d'autre part.

Cette tension s'est maintenue avec la stratégie que nous pouvons appeler « français, langue étrangère dominatrice » et qui ne s'est résolue qu'à l'avènement du « français langue seconde ». Malgré, d'après nous, le fait qu'il s'agisse de deux tours stratégiques différents, il n'est pas rare de trouver des auteurs, surtout en France, qui ne font pas de référence au premier tour et, de ce fait, n'arrivent pas à expliquer comment, pendant une longue période, les peuples colonisés ou conquis ont été maintenus, sans s'y intégrer complètement, à la culture française.

L'expansion napoléonienne représente le succès avec lequel a débuté l'ensemble d'événements qui, dans sa totalité, donneraient lieu au tour stratégique du français, langue étrangère dominatrice. Les aspirations de l'empire de Napoléon rendaient nécessaire l'introduction du français à l'école primaire dans les pays annexés, à côté de la langue nationale, mais le manque de fonds économiques et la présence d'autres obstacles ont fait que ces efforts n'atteignent pas le succès espéré (Pellandra, 1998, 27). Des lycées ont été créés, dont les élèves étaient au début boursiers ou fils de fonctionnaires, parce que les familles ne faisaient pas confiance aux institutions laïques (Pellandra, 1998, 28).

L'école était placée au centre de la stratégie napoléonienne parce que l'éducation était considérée comme un moyen de promotion sociale ce qui était dans les préoccupations de tous. Pour les conservateurs – nous dit C. Pellandra – l'école représentait la possibilité de faire partie de la culture bourgeoise et de ses valeurs ; pour les progressistes, l'école symbolisait l'émancipation des couches sociales les moins favorisées et la création d'une société plus juste et équilibrée

(1998, 26). La Restauration⁷⁶ (1814-1830) a marqué une marche arrière en ce sens que les gouvernements de la monarchie absolue sont retournés à des formes traditionnelles et, de plus, ce retour se présentait comme une résistance s'opposant à l'hégémonie française et un renversement politique qui portait le signe de l'idéologie antilibérale et antirépublicaine (Droz, 1980). Le français portait atteinte aux différents pays annexés parce qu'il symbolisait la domination de la France sur eux. Il en était de même avec la sécularisation de l'éducation. C'est pour cette raison que le français a été supprimé au Congrès de Vienne et, dans les pays de forte tradition catholique, le séculaire a été de nouveau confié au clergé et le français est devenu, encore une fois, une discipline optionnelle. Malgré tout, en 1829, avec l'introduction des langues étrangères dans les curricula studiorum officielles, le français a été réintroduit en option dans tous les collèges royaux. Dix ans plus tard, il récupérera son caractère obligatoire (Pellandra, 1998, p.29).

Cependant, le français comme langue étrangère dominatrice s'introduira plus fortement hors du continent Européen. Il n'était pas question, alors, d'apprendre le français aux colonisés, puisque les esprits conservateurs de l'époque pensaient que l'apprentissage de cette langue aux autochtones leur permettrait de lire les journaux et des romans et, de ce fait

« c'est éveiller dans leur âme des aspirations que nous ne pouvons ni ne voulons satisfaire, c'est détruire les conceptions morales appropriées à leur mentalité sans les remplacer par les nôtres qu'ils sont incapables de saisir [...] c'est toujours donner à l'indigène qui sait les deux langues une supériorité certaine sur le français qui n'en sait qu'une » (A. Girault cité par Vigner, 1998, 100).

Cette façon de penser empêchait le développement d'un appareil d'instruction dans les colonies françaises. En 1816, il était même interdit d'ouvrir des collèges dans les colonies. Mais peu à peu et de manière différenciée, les efforts éducatifs se sont développés dans les colonies. Au début, des écoles ont été ouvertes à la manière des filiales européennes qui coexistaient avec d'autres

⁷⁶ Restauration est le nom donné en France au régime qui succéda au Premier Empire et qui fut renversé en 1830. Ce régime, marqué par le rétablissement des Bourbons (Louis XVIII, 1814-1824 ; Charles X, 1824-1830), comporta en fait deux périodes : la *première Restauration* (avril 1814-mars 1815), interrompue par l'épisode des Cents Jours, durant lesquels Napoléon reprit le

écoles destinées aux indigènes. Des missions religieuses avaient pris à leur charge l'enseignement, mais elles étaient plus préoccupées par l'évangélisation que par l'enseignement du français. C'est pour cette raison que l'enseignement du catéchisme se faisait dans les langues autochtones. Ce traitement des colonisés montrait plus l'exclusion de la culture française qu'un respect pour les langues et les cultures locales. L'altérité se travaillait dans les colonies françaises suivant le double jeu de tout processus colonisateur : d'une part, par la voie économique, politique et militaire, les colonisateurs ignoraient la dignité des colonisés et il fallait « conjurer leur altérité », comme l'explique Villoro, tandis que, par la voie de l'évangélisation, ils recevaient un traitement, d'après ce même auteur, correspondant au deuxième niveau de reconnaissance de l'autre, où l'on reconnaît que le colonisé est aussi fils de Dieu – tout comme l'Européen – mais il doit être mené à reconnaître une vérité qu'il ne possède pas et que le colonisateur peut lui apporter.

Puisque la France n'avait pas développé de colonies de peuplement, exceptés le Québec et la Louisiane aux XVII^e et XVIII^e siècles, et l'Algérie aux XVIII^e et XIX^e – explique Vigner – l'enseignement du français au XIX^e siècle et à la première moitié du XX^e, s'est dirigé prioritairement vers les populations colonisées non-européennes⁷⁷ qui procédaient de cultures absolument différentes de la culture française. Cette situation a été à l'origine de nombreux problèmes organisationnels et pédagogiques qui demandaient des solutions originales. De ce fait, l'enseignement du français langue étrangère dominatrice avait une forte charge idéologique puisqu'il cherchait à réaliser la diffusion des valeurs françaises, en ignorant les valeurs des territoires et des nations conquis (Vigner, 1998, 101). Cette position des colonisateurs impliquait, selon nous, la prétention de légitimer la subordination des pays conquis, mais en même temps elle éveillait le désir d'émancipation, pour l'antagonisme infligé aux peuples colonisés ainsi que pour la résistance provoquée.

La vulnération des vaincus était au détriment de l'image de la France en tant que porteuse de culture et des valeurs de l'illustration. Ceci fut à l'origine de la

pouvoir, suivie d'une *seconde Restauration* (juillet 1815-juillet 1830). (*Dictionnaire Hachette Encyclopédique*, 2000, 1620).

⁷⁷ Vigner distingue les « vieilles colonies » comme les Antilles, la Guyane et Bourbon, des territoires qui seraient annexés progressivement à la domination française tout au long du XIX^e siècle (1998, 98).

réaction suivante de la part de la France : à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, elle développa une campagne qui impliqua un grand effort éducatif qui comprenait des programmes d'alphabétisation et de scolarisation de la population, d'abord au niveau du primaire, puis, très lentement, au niveau du secondaire⁷⁸ (Vigner, 1998, 97-101). C'est dans le cadre de cet effort qu'a eu lieu la stratégie du « français langue seconde », qui devait revaloriser son image à l'intérieur et à l'extérieur de la métropole.

Le français langue seconde est – d'après Vigner – l'entreprise pour implanter une langue dans les territoires étrangers dans le but d'assurer partiellement ou totalement son appropriation de la part des habitants de ces territoires (1998, 101). Il s'agissait d'une « conquête morale » avec une force idéologique et la légitimation d'une subordination qui, paradoxalement, générait le désir d'émancipation. C'est de cette manière que le tour du français comme véhicule de civilisation et de culture qui a commencé au XVI^e siècle a été récupéré dans ce nouveau tour du français langue seconde, à l'heure d'incorporer l'étude du français dans différents dispositifs éducatifs pour assurer l'appropriation de cette langue par les colonisés. Cette vocation civilisatrice a rencontré une difficulté : maintenir l'unité de la langue chez des gens qui avaient des visions du monde très différentes et étaient placés dans des contextes très divers. Malgré cet obstacle, le français langue seconde a eu un effet pédagogique d'une importance considérable puisqu'il a montré l'efficacité de la méthode dite « directe ». Pour illustrer cette situation, nous donnerons l'exemple d'un règlement appliqué au Cameroun en 1921 :

« La langue française sera la seule employée.⁷⁹ La méthode de traduction ne permet que des progrès lents, la mémoire y joue un rôle principal, de plus l'enfant n'arrive jamais à penser dans la langue étudiée et encore moins à s'en servir dans les conversations. C'est donc à l'emploi de la méthode directe qu'il faut recourir » (Cité par Vigner, 1988, 100).

Il est difficile d'affirmer que cette stratégie impliquait un traitement de l'altérité du premier ou du second degré tels que les signale par Villoro, car, certainement, dans l'expérience concrète, nous trouvons des exemples des deux.

⁷⁸ L'enseignement supérieur n'a été introduit dans les colonies qu'en 1945 (Vigner, 1998, 101).

⁷⁹ Vigner nous dit qu'en Algérie, ainsi qu'en Afrique noire, il a été imposé qu'il fallait « dispenser l'enseignement » exclusivement en français (1998, 100).

Une chose est claire : en aucun cas, cette stratégie n'a permis « une reconnaissance totale de l'autre comme égal et à la fois comme différent » (Villoro, 1998, 168) dans sa différence, puisque la vision du monde que cette stratégie véhiculait n'a pas été dépassée : la France était la seule cultivée, la civilisatrice et la détentrice de la vérité. L'autre – le colonisé – devait s'y assimiler, ou du moins, interpréter cette vérité qu'on lui donnait pour s'en approprier. La façon de se l'approprier était de maîtriser la langue du colonisateur comme s'il s'agissait de sa « propre langue ».

6.2.4 Du français, langue seconde au français langue étrangère, l'époque des transitions.

A partir du XIX^e siècle, la lutte pour les marchés entreprise par les états européens généra une tension entre ceux-ci, ce qui, au début du XX^e siècle, déclencha la première conflagration mondiale. Le traité de Versailles (1919) a clôturé ce conflit. et a fait date aussi pour la langue française, qui a été alors reconnue comme langue diplomatique et placée au même niveau que l'anglais.

Or, la langue française a perdu du terrain dans le domaine diplomatique, à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale d'une part, parce que la France est alors reconnue comme moyenne puissance et, d'autre part, parce que, dans la conférence de San Francisco qui a été à l'origine des Nations Unies, le français a obtenu le statut de langue internationale par majorité et non pas par unanimité (Coste, 1998, 76).

Au cours de ces conflits mondiaux, les colonies résistaient ou se rebellaient pour obtenir leur autonomie ou leur indépendance. La France a été sensible à tous ces événements et, en 1945, elle a transformé l'Empire en Union. Il s'agissait – d'après Vigner – d'un effort pour retenir les mouvements politiques, de plus en plus revendicateurs, moyennant une politique d'assimilation qui passait par une scolarisation de plus en plus ouverte aux enfants des colonisés (1998, 101).

Tous ces événements ont jeté graduellement les bases « d'une nouvelle donne stratégique», qui, à ce jour, est encore en vigueur, et qui est composée de diverses tactiques⁸⁰. A partir de 1945, l'objectif veut que le français soit employé à

⁸⁰ Si nous appliquons, *mutatis mutandis*, la distinction du marxisme classique entre stratégie et tactique (Mascitelli, E. 1985), nous appellerons « tour stratégique » la redéfinition, à un moment

l'échelle mondiale pour *des propos divers* dans des domaines divers. *Ceci est fait tout le temps dans le cadre* de la lutte pour l'hégémonie, caractérisé par un fort accent mis sur le consensus plutôt que sur la coercition. Ces caractéristiques assumées, nous appellerons ce « tour stratégique », la « mondialisation du français ». De vieilles tactiques sont reprises dans ce tour (comme le français seconde langue et le français langue étrangère), auxquelles on donne un nouveau sens, *mais en même temps* se créent de nouvelles tactiques qui s'y intègrent (comme la francophonie).

Cette dimension culturelle de l'exercice de l'hégémonie française, ayant comme nuance la coopération dans les processus éducatifs et culturels, caractérise la stratégie de la fin de la Deuxième Guerre Mondiale. La façon dont la France a présenté son image devant le monde depuis lors se reflète dans les politiques culturelles et linguistiques qu'elle a mises en marche. Ces politiques sont la concrétion de la stratégie qui a été renforcée depuis lors et, par conséquent, elles révèlent le rôle et la position qu'a joué la France dans les processus de globalisation de la deuxième moitié du XX^e siècle et dans ses relations avec d'autres pays, d'autres blocs et d'autres sociétés.

Un document publié par le Ministère français des affaires étrangères (DGRCSST, s.f., 29) nous permet de repérer les principales politiques des soixante dernières années. Dans ce document, il est consigné qu'en 1945, à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, a été créée une direction générale chargée des relations culturelles et des « œuvres françaises » à l'étranger, soit la production culturelle française à l'étranger. Pour le fonctionnement de cette direction, des émissaires français ont été nommés, des postes de conseillers culturels et de professeurs de français ont été créés. Cette direction devait également se charger de la diffusion de la langue française. Cette tâche a été orientée prioritairement vers la jeunesse, puisque dans la perception de G. Bidault, ministre des affaires étrangères à l'époque, les échanges des boursiers auraient, à long terme, une influence décisive sur la place qu'allait occuper la culture française dans le monde et sur la politique et le commerce français.

Les axes de la mise en marche de cette politique étaient les zones traditionnelles d'influence de la France. Des efforts ont été faits pour créer des

donné, de la stratégie ainsi que de ses objectifs et des manières d'organiser les relations de force ; nous appellerons « tactique » la ligne d'action à suivre dans des situations concrètes.

établissements, des centres culturels, des écoles et des lycées, où l'on enseignerait prioritairement le français. La stratégie s'est complétée par la génération d'un réseau d'établissements de l'Alliance Française et de l'envoi d'universitaires français à l'étranger.⁸¹

Au milieu du XX^e siècle, l'anglais avait déjà atteint une expansion sans précédent partout dans le monde, surtout dans les domaines de la technologie et du commerce. C'est pour cette raison et pour renforcer le rôle du français dans ce contexte, que d'autres actions ont été mises en place, actions qui ont généré de nouvelles ressources et ont intégré les progrès technologiques du moment. Ainsi, de nouvelles méthodes pédagogiques se sont créées et un vocabulaire de base du français a été établi, ainsi qu'une grammaire qui s'y adaptait. Ces actions ont été menées par un groupe d'experts de l'École normale supérieure de Saint-Cloud. En même temps, la formation de professeurs de français a été assurée par le truchement de « stages pédagogiques » courts en France, appelés « d'imprégnation », assurés par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.

De 1956 à 1959, les processus de décolonisation se sont accompagnés du besoin de former les élites des états indépendants et de moderniser les structures politiques et économiques des anciennes colonies. La promotion du français, au cours de cette période, s'est orientée vers la formation linguistique des nouveaux cadres qui participeraient au développement technique de la coopération. Ceci a demandé la restructuration des aspects organisationnels du dispositif qui s'est matérialisée dans la création de la Direction générale des relations culturelles et techniques.

De 1957 à 1958, le personnel français de l'enseignement scolaire et universitaire qui travaillait au Maroc, en Tunisie, au Laos, au Cambodge et au Viêt-Nam a été mis sous les ordres de ladite direction (DGRCSST, s.d., 31). En 1959, le Bureau pour l'enseignement et la relation pour l'enseignement du français dans le monde a été créé (il deviendra le Bureau d'études des langues et des cultures, BELC). Liés à ce bureau, des centres et des associations dans les universités de Besançon, Grenoble, Vichy et Nancy ont été également créés. Ils partageaient la politique linguistique du ministère des affaires étrangères dans la

⁸¹ Il y a un désavantage : au bout de cinq ans, ces universitaires perdaient tout contact avec la France.

tâche d'aider les professeurs de français non-natifs (à peu près 900 000). D'après les fonctionnaires du ministère, ces professeurs jouaient un rôle décisif à cette époque où le choix d'une langue étrangère était « soumis au jeu de la concurrence » (DGR CST, s.d., 32).

Pour aider les professeurs non-natifs, il fallait des professeurs français. En 1966, 7 500 professeurs français ont été envoyés en Algérie. En 1969, il y avait 27 000 professeurs français à l'étranger. Cette période d'expansion de la culture à l'extérieur et qui a traversé deux plans quinquennaux a permis de renforcer le réseau de relations culturelles traditionnelles et de développer la coopération technique, même dans les états qui gagnaient leur indépendance.

Ces données nous permettent d'affirmer que, pendant presque vingt ans, la diffusion du français était soutenue principalement par du personnel qui n'était pas français. A en croire ce qui a été signalé par Coste (1998, 84-86), le personnel français qui a participé au processus, a porté son effort sur la production de matériel didactique, sur la formation continue en linguistique appliquée et sur la recherche en didactique du français langue étrangère ; nous pouvons alors affirmer que nous sommes devant une division du travail, dont les effets peuvent être observés dans la multiplicité de manuels pour l'enseignement du français au contenu « franchouillard », éloigné des besoins spécifiques des publics extérieurs à la France.⁸²

En 1969, la Direction générale des relations culturelles et techniques s'est étendue au domaine scientifique, ce qui a demandé une restructuration interne. A ce moment-là, la coopération s'est étendue dans de nouveaux pays. L'action des établissements d'enseignement du français est concentrée sur l'accueil de jeunes français qui auront été envoyés à l'étranger, leur expatriation étant considérée comme « indispensable à l'effort d'expansion économique » (DGR CST, s.d., 33). En même temps, les représentations culturelles françaises adoptent dans le dispositif un rôle de « vitrine » où les technologies françaises sont exhibées, tandis que l'enseignement du français reste confié à des professeurs étrangers, parce que les professeurs français jouent à ce moment-là le rôle de conseillers pédagogiques.

⁸² Parmi d'autres actions, nous pouvons signaler comme significatives la grande diffusion des manuels d'enseignement produits par le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du

Malgré la production féconde d'outils qui accompagnera la politique linguistique dans la période qui va de la moitié des années 50 à la fin des années 70, le poids qu'avait la culture française dans la lutte pour l'hégémonie a commencé à se perdre graduellement depuis le moment où l'intentionnalité déclarée dans le discours politique a été substituée à une intentionnalité à caractère pragmatique que nous pouvons apprécier dans l'expression communément acceptée depuis les années 70 : « là où l'on parle français, on achète français [c'est-à-dire des livres, des vidéos, des cassettes, des magazines, des cours, des manuels] » (DGRCSST, s.d., 31). Cette façon de comprendre la relation de la langue française avec d'autres cultures, n'a pas été –d'après nous– inoffensive, puisque le français, pris aujourd'hui comme français langue étrangère (FLE), est devenu un produit commercial exportable et a perdu son caractère véhiculaire, de lien et porteur des valeurs de la culture française.

La dénomination FLE signifie – à nos yeux – un changement non seulement de nomenclature mais surtout un changement de sens. Tandis que le français comme « seconde langue » était le véhicule d'acculturation qui maintenait les liens avec les peuples qui avaient été colonisés ou créait des liens chez les étrangers francophiles, le français en tant que « langue étrangère », n'incluant pas de propos véhiculaires, est devenu un instrument de communication pour faciliter les échanges économiques et techniques et a été aussi l'objet d'un traitement mercantile.⁸³

En conséquence, la distinction entre « le français seconde langue » et « le français langue étrangère » manifeste aussi un changement dans la relation avec l'autre. L'autre n'est plus le colonisé que l'on prétend intégrer ou l'étranger à qui l'on cherche une filiation française, mais le jeune étranger à qui on vend l'image d'un pays prospère, *qui est* à l'avant-garde technologique au même niveau que celui d'autres pays. C'est ainsi que, plus qu'une conquête culturelle de l'autre, la politique appliquée semble être orientée vers la vente du produit FLE, comme cela peut être constaté dans l'expression : « là où l'on parle français, on achète français. »

français (CREDIF), la parution du premier numéro de la revue *Le français dans le monde* (mai 1961) et la création de plusieurs laboratoires de langues (DGRCSST, s.d.).

⁸³ Coste (1998, 90), lorsqu'il explique ce qui se passait à ce moment-là, parle du français comme d'un « produit à vendre » et consigne une série d'actions publicitaires pour « vendre l'image du français » dans le mode.

6.2.5. Mondialisation et francophonie

Dans le contexte de la mondialisation auquel nous nous référons dans le premier chapitre, l'usage et la diffusion du français ont été redéfinis à partir d'une boucle récursive dans laquelle se déploient des tactiques diverses. La stratégie prend une tournure éthico-politique qui n'était pas présente quand, en 1983, on mit l'accent sur « la préoccupation de réciprocité » dans les échanges culturels. Malgré la réciprocité dont on parlait dans le discours politique relatif aux échanges culturels, la France se plaçait dans une perspective civilisatrice comme semble l'indiquer la disposition suivante : « les établissements culturels [...] ne doivent plus seulement scolariser les enfants des Français expatriés, mais également 'favoriser le biculturalisme' par l'accueil d'élèves étrangers » (DGRCSST, s.d., 34).

La création de la notion de francophonie dans les années 80 et son institutionnalisation a été, de notre point de vue, plus qu'une philosophie, mais un ensemble de tactiques (présenté dans le premier chapitre) qui réunit diverses positions de pouvoir dans les dimensions culturelle, économique, scientifique, technique, politique et même pédagogique.

C'est à travers toutes ces tactiques que l'hégémonie s'est construite, mettant l'accent sur l'aspect culturel et avec un sens éthico-politique –bien que cela n'implique pas que l'intérêt économique ait été laissé de côté. Cependant la coopération est perçue d'une façon qui n'est pas toujours la même : parfois elle est prise comme une aide portée à l'autre, celui qui a des déficits ; dans d'autres cas, elle est vue comme un élément véhiculaire parmi les cultures réunies par la francophonie et comme un élément de lien avec les droits de l'homme dont la permanence et l'universalité ne semblent pas être mises en question dans le domaine de l'éducation et des relations culturelles ; en troisième position, elle est considérée entre les diverses cultures, comme une possibilité d'entendement et d'échange pour la construction d'un monde meilleur dans lequel les différences seraient reconnues et appréciées. Ces trois possibilités de comprendre la mondialisation du français nous renseignent aussi sur les trois possibilités de traitement de l'altérité ; mais seule la dernière contribue à développer les identités sociales assumées, indépendantes, sensibles, qui ne s'excluent pas les unes des autres et dont le monde a besoin pour ne pas succomber.

6.3 Les formes de compréhension d'autrui à partir des politiques linguistiques mexicaines

Au Mexique, il n'existe pas une politique linguistique mais plusieurs. Les auteurs spécialisés dans le domaine comme Acevedo (1997) parlent de différentes politiques linguistiques qui ont à voir avec les différentes positions qui ont été assumées dans notre pays tout au long de l'histoire, face à l'espagnol, aux langues vernaculaires et à l'enseignement des langues étrangères.

Sur la politique de défense des langues autochtones, la politique d'enseignement de l'espagnol l'a emporté. C'est pour cette raison que les autorités mexicaines n'ont pas reconnu la valeur de la diversité linguistique et culturelle. C'est déjà beaucoup, si les discours officiels parlent de projets et d'une reconnaissance des ethnies, au niveau juridique, sans parler de leur droit à l'autodétermination.

La politique des langues étrangères n'est pas concrétisée dans une normativité spécifique, pourtant elle s'est vue matérialisée de différentes façons tout au long de l'histoire mexicaine. Pour comprendre ces politiques, il faut discerner la façon dont les nouvelles visions du monde, les nouvelles attitudes envers les autres et envers soi-même, culturellement, se sont générées dans notre pays. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de jeter un regard sur le passé et d'essayer de trouver dans notre histoire les nouvelles sources d'explication de notre façon d'être contemporaine.

6.3.1 Avant la période coloniale : diversité linguistique et culturelle

Les premières traces des Olmèques, des Toltèques, des Zapotèques, des Mayas ainsi que la fondation de Tenochtitlan datent de la période précolombienne (archaïque) qui va de 5000 à 1500 av. J.-C. Entre 900 av. J.-C. et 200 apr. J.-C. (période classique), les civilisations mexicaines se trouvent en pleine apogée ; les vestiges d'architecture, peinture, sculpture, poterie et bijouterie en sont témoins, ainsi que l'évolution dans la mathématique et l'astronomie qui fait preuve d'une pensée avancée. Entre 300 et 1500 apr. J.-C., la période postclassique annonce la fin de la civilisation maya, ce dont les civilisations aztèque et toltèque vont profiter pour étendre leur influence.

Les aztèques ont su profiter des activités commerciales pour diffuser amplement « le nahuatl » parmi les différents peuples dans la région centrale du

Mexique. La langue toltèque était considérée comme une langue de gens cultivés, prestigieuse, et a atteint le statut de langue véhiculaire. A partir de la période postclassique, un important processus éducatif qui incluait la production de textes à base de pictogrammes, d'idéogrammes et de signes vocaliques et syllabiques, apparut. Soustelle fait une comparaison entre les langues aztèque et maya :

« L'écriture aztèque était conçue selon des principes analogues à ceux de l'écriture maya, bien que beaucoup moins stylisée et abstraite, elle constituait un compromis entre la pictographie, la figuration de scènes et d'objets, l'idéographie et le phonétisme »(Cité par A. Vanneph, 1986, p. 31)

A l'époque où Christophe Colomb découvre l'Amérique, il y avait, dans le territoire du Mexique actuel, une centaine de langues en présence, mais ce sont le nahuatl, le toltèque et le maya qui restèrent les plus importantes en nombre de locuteurs.

6.3.2 Après la colonisation (1521) : l'espagnol, langue dominante

L'identité nationale mexicaine s'est construite de façon hybride dès que la domination espagnole s'est implantée sur notre territoire. Durant trois siècles de colonisation, de nouvelles visions du monde et de nouvelles valeurs attribuées aux éléments culturels, provenant de l'extérieur, se sont constituées peu à peu. Pendant les XVII^e et XVIII^e siècles, ainsi qu'une partie du XIX^e, les colons espagnols ont mis en œuvre des actions éducatives. A cet effet, ils ont d'abord importé des idées et des modèles éducatifs de la métropole, puis de la France. Dans l'éducation coloniale dispensée aux créoles et aux p ninsulaires⁸⁴, l'enseignement du latin et du grec était considéré essentiel pour le bon usage de l'espagnol. Chez les indigènes, il s'agissait d'une évangélisation plutôt que d'une  ducation.

Yur n reprend l'œuvre de l'historien S. Zavala pour nous raconter que beaucoup de conquistadors espagnols voyaient les indigènes comme des êtres d'une nature inférieure. Cette citation des paroles d'un conquistador ne laisse pas le moindre doute là-dessus : « pour beaucoup de causes, de très graves causes, ces barbares sont obligés de recevoir l'empire des espagnols conformément à la

⁸⁴ Les espagnols eux-mêmes appliquaient le terme « p ninsulaires » aux gens nés en Espagne, tandis qu'ils employaient le terme « créole » pour désigner les fils des Espagnols nés en Amérique. Le « m tis » était le fils d'un Espagnol et d'un autochtone.

loi de la nature » (1994, 78). Par conséquent, la Couronne Espagnole préférait imposer l'espagnol ou le castillan aux peuples conquis qui parlaient une diversité de langues indigènes, considérées comme barbares: premièrement, parce qu'elles ne ressemblaient à aucune langue connue des Espagnols ; deuxièmement parce qu'elles n'obéissaient - d'après eux - à aucune grammaire (Betancourt, 1997, 88-89). C'est ainsi que l'espagnol a été imposé. Les colonisateurs éliminaient par là-même ce qu'ils considéraient comme un problème : les langues indigènes étaient différentes. Selon M Bernard (1999), la distance linguistique n'a pas été traitée, mais le problème a été surmonté en éliminant la différence.

D'après la classification de Villoro (1998, 156-158), les attitudes des conquistadors se rangeaient au premier niveau de la compréhension de l'autre, en tant que « conjuration de l'altérité ». A partir de là, l'ambition de la Couronne espagnole de conquérir des territoires a conduit les conquistadors à voir le monde d'après leurs valeurs et leurs croyances. A ce premier niveau de traitement de l'altérité, la culture d'autrui apparaît comme un objet déterminable pour quelqu'un qui se considère lui-même sujet de l'histoire, de sorte que la voix de l'autre s'écoute seulement dans la mesure où l'on peut accorder les valeurs et concepts communément acceptés par son monde socio-culturel.

L'imposition de l'espagnol sur les langues autochtones ne favorisait pas leur reconnaissance; néanmoins, les relations quotidiennes ont favorisé d'une certaine façon le bilinguisme.

L'idée d'apprendre les langues indigènes pour évangéliser les peuples conquis devint une stratégie pour les convertir à la foi chrétienne, à travers le consentement et non pas à travers l'oppression ou la violence. Cependant, cette disposition vers l'altérité, bien qu'elle arrive à surpasser le premier niveau de reconnaissance de l'autre (« conjuration de l'autre » proposé par Villoro -1998, p. 158 -) et atteigne le deuxième niveau, la reconnaissance de l'autre comme un égal, – c'est-à-dire comme un être humain et fils de Dieu –, n'accepte pas sa différence culturelle. Cela signifiait, de toute façon, une relation antagonique puisque cela impliquait d'ignorer la valeur de la culture de l'indigène mexicain et d'empêcher son développement. En plus, si nous appliquons la perspective habermasienne, nous pouvons dire que cette manière de se mettre en relation avec l'indigène mexicain signifiait l'inclusion dans une autre culture – la catholique – de façon à

niveler et à confisquer son altérité (Habermas, 1999, 72). Evidemment, cette position a entraîné une vulnérabilisation de l'indigène mexicain et a généré des crises d'identité (Dubar, 2000), lesquelles se résoudront dans des domaines différents.

Et encore, la façon dont les évangélistes se sont mis en relation avec les indigènes était préférable à celle des colonisateurs ou conquistadors. La manière de se mettre en relation avec les premiers a enrichi les deux cultures. D'après Morquecho (1995, 176), les missionnaires catholiques ont contribué grandement à créer des dictionnaires, des grammaires, des catéchismes et des sermonnaires en langue vernaculaire. C'est grâce à cet effort que plusieurs langues se sont conservées.⁸⁵

Les effets de la disposition vers l'altérité ont influé pour que les études dirigées vers les créoles de la Nouvelle Espagne reproduisent le modèle espagnol, lequel portait les croyances existant dans l'élite culturelle espagnole, et qui étaient en relation avec l'idée que le latin en Espagne était indispensable pour parler et écrire correctement. Le grec aussi était dans les programmes de l'époque parce que cette langue, avec le latin⁸⁶, jouissait d'un grand prestige. Elles étaient considérées comme précieuses ainsi que porteuses de l'esprit humaniste de la Renaissance.

La constitution de ce modèle éducatif n'a été ni simple, ni linéaire, car, d'une certaine façon, il représentait la synthèse d'une période polémique et intense du point de vue intellectuel de l'histoire de l'Espagne du XVI^e siècle. Dans cette histoire, d'après les idées de Morquecho (1995, 177), les aspects linguistiques ne peuvent être perçus qu'à partir de la compréhension d'une lutte idéologique compliquée, en partie politique et en partie religieuse, qui a été vécue dans les premières décennies du XVI^e siècle.

A cette époque-là, les grands auteurs espagnols comme Cisneros, Nebrija et Erasmo ont signalé le besoin de l'enseignement du latin comme langue vivante à côté de l'enseignement du grec et de l'hébreu dans les collèges catholiques où les dirigeants des sociétés européennes des pays catholiques étaient formés. Face à l'humanisme du siècle précédent, à caractère pratiquement païen, il s'est

⁸⁵ Dans l'actualité, on reconnaît 59 langues autochtones (Uribe, 1994, p. 160).

⁸⁶ L'étude du latin était divisée en 5 ans: trois consacrés à la morphologie et à la syntaxe, un pour la prosodie et la métrique et le dernier pour la rhétorique. (Morquecho, 1995, p. 177).

érigé un humanisme chrétien qui a tenté de faire renaître le christianisme. « Les luttes de Charles I pour la paix et l'hégémonie de la chrétienté sont venues après le Concile et la fixation des positions antagoniques » (Morquecho, 1995, 177).

L'expérience que les jésuites avaient eue avec la formation des dirigeants des sociétés européennes des pays catholiques les avait préparés pour qu'ils appliquent le même modèle théorique aux créoles néo-hispaniques pendant deux siècles. Ce modèle, à en croire Morquecho (1995, 178), constitue le fond de la tradition de l'enseignement de la langue maternelle au Mexique. Une tradition baroque et paradoxale puisqu'il s'agissait de la langue maternelle enseignée en latin, étant donné que le latin, nous dit Ignacio Osorio (cité par Morquecho, 1995), continuait d'être « la langue, le lieu de convergence de l'esprit universel prêché par les classes dominantes, l'instrument pour préserver la cohésion d'une idée et d'une interprétation du monde » (p. 178).

Selon Morquecho (1995, 178), l'expulsion des jésuites de l'Espagne en 1767 a influé pour que le modèle éducatif perde sa valeur dans d'autres mains. Il en résulte que l'enseignement du latin s'est réduit, et à sa place, d'autres éléments du monde moderne ont été introduits; par exemple, les institutions illustrées indépendantes de la tradition ecclésiastique où l'expression littéraire et scientifique en langue castillane a prédominé. Toutes ces modifications ont influé pour que les jésuites espagnols, installés sur un nouveau territoire, s'éloignent progressivement de leur peuple et de leur roi, et pour que le latin ne soit plus « la langue » et, qu'à sa place, s'éveille l'intérêt pour les langues indigènes. Pourtant, nous dit L. González :

« la formation latine, pendant le siècle qui a suivi l'expulsion des jésuites de l'Espagne, a continué d'être l'alternative de formation littéraire au Mexique et l'accès au niveau d'excellence de la langue maternelle [l'espagnol] » (cité par Morquecho, 179).

6.3.3 L'indépendance (1810) et la quête d'une identité linguistique et culturelle différente

D'après B. Garza (1997), à partir de la guerre d'indépendance du Mexique (1810) et pendant le XIX^e siècle, l'espagnol s'est imposé de façon radicale et absolue pour tous les habitants du Mexique. Ce processus a eu une répercussion culturelle si forte que –selon cet auteur– pour les libéraux du XIX^e siècle, le fait

d'être mexicain impliquait de « faire disparaître les différences entre les différents groupes ethniques » (p. 8). C'est de cette manière que l'identité attribuée était nivelante et avait un caractère de confiscation de l'altérité ethnique. Cela s'expliquait par le fait que, comme Yurén (1994) le souligne quand elle reprend les études de L. Zea, dans les premières années du siècle, il prévalait :

« un désir de surmonter un passé honteux : avec un masque – celui de la conquête – on avait prétendu effacer la supposée honte du passé indigène, avec un autre masque – celui de la civilisation – on avait voulu effacer la honte de l'ignominieuse colonisation ibérique. Il fallait surmonter la barbarie que le passé colonial supposait avec son métissage diversifié d'Européens, d'Indigènes et d'Africains. Il fallait être 'comme l'Europe et les Etats-Unis'. Comment le faire ? Deux voies ont été choisies : l'immigration européenne et l'éducation, parce qu'il fallait 'changer de sang' et 'changer de manière de penser' pour renoncer à la propre identité et en acquérir une toute neuve » (p.112).

De notre point de vue, le processus de castillanisation éthico-politique dans le Mexique colonial n'a pas été loin – pour ce qui est de sa dimension – de celui mené à la fin de la guerre d'indépendance. Pendant que le premier prétendait écourter la distance linguistique, le second cherchait à écourter les distances entre les ethnies, mais cela n'impliquait pas de diminution dans les inégalités sociales et économiques.

Bien que la politique d'imposition de l'espagnol à l'égard de tous les habitants du pays se soit conservée jusqu'à nos jours, et qu'on n'ait que partiellement récupéré l'altérité confisquée aux indigènes mexicains, il est possible d'observer que dans la culture mexicaine on ne trouve pas seulement l'influence espagnole, mais qu'à travers la filiation de la culture espagnole avec la latinité et l'intégration à cette culture des valeurs des droits de l'homme promues par l'illustration française, une ligne de filiation culturelle entre les Mexicains et les Français a vu le jour.

Dans les premières années du Mexique indépendant, c'est-à-dire à partir de 1821⁸⁷, deux projets s'opposaient : le libéral et le conservateur. Le premier prétendait assurer les droits de l'homme, par contre, le deuxième défendait les

⁸⁷ Bien que la guerre d'indépendance ait commencé en 1810, ce n'est qu'en 1821 que l'indépendance mexicaine est reconnue par les Espagnols.

privilèges des corporations – le clergé et l’armée –. Dans les deux cas, pourtant, l’imitation des pays étrangers était présente. Il fallait se mettre « au même niveau que les peuples anglo-saxons industriels et libéraux ou des Français cultivés » et la voie pour atteindre l’objectif consistait à transmettre des idées et des valeurs qui contribuent à la formation de citoyens « bons et industriels » (Yurén, 1994, 21). Cela était si important que la Loi de l’enseignement de 1834 prévoit la création de six lycées, dont le plan d’études incluait huit langues dont le français⁸⁸ (Meneses, 1983, 102). En 1843, le latin, l’anglais et le français étaient conservés. En 1854, seuls l’anglais et le français étaient retenus. E. Meneses explique que :

« Pendant la deuxième république fédérale (1846-1853), et malgré l’invasion américaine qui a eu lieu en cette période, il faut remarquer l’intérêt pour éduquer les jeunes dans des institutions européennes. Le gouvernement autorisait chaque école à envoyer un nombre déterminé d’élèves en Europe ‘pour le développement intellectuel qu’on atteint dans ses établissements scientifiques, pour l’état de progrès et de culture dans lequel ils se trouvent ainsi que pour le traitement social et l’exemple de bonnes manières » (p. 125)

L’influence des nations étrangères, notamment celle de la France était si importante que, en 1862, la France, l’Angleterre et les États-Unis ont envahi le Mexique sous prétexte de réclamer le paiement de la dette extérieure. Ce conflit a favorisé un groupe de conservateurs mexicains, ennemis du président Benito Juárez, qui ont permis à Napoléon III l’invasion du territoire mexicain par l’armée française afin de faire sortir Juárez du gouvernement et d’imposer Maximilien de Habsbourg comme empereur du Mexique (1864-1867). Cet empire n’a pas duré longtemps et il a provoqué une guerre qui a débouché sur l’établissement de la République mexicaine.

Cette situation n’a pourtant pas entraîné une réaction défavorable envers la culture européenne. Dans l’imaginaire mexicain, l’illustration et la civilisation étaient indissociables de la culture étrangère. Sur cet aspect, Yurén (1994) signale que la Loi organique de 1867 pour l’instruction publique au Mexique établissait que « la diffusion de l’illustration chez les habitants du Mexique était le moyen le plus sûr et efficace pour moraliser et établir, d’une façon solide, la liberté et le

⁸⁸ Anglais, français, allemand, grec, latin, tarasque, otomi et « langue » (espagnol) (Meneses, 1983, 102).

respect à la constitution et aux lois » (p. 118). Ce même auteur signale qu'« illustrer » voulait dire imiter le modèle de civilisation d'autres pays. C'est pour cette raison qu'il insistait sur le fait que les Mexicains devaient être « disciples d'autres nations », « saisir leurs lumières » et engendrer entre eux une « décente émulation » (p. 119).

La situation exposée ci-dessus explique probablement pourquoi la culture mexicaine a abrité, tout au long du XIX^e siècle, une admiration pour la culture française, surtout pendant la période du « Porfiriat⁸⁹ » quand les intellectuels mexicains ont adopté les idées françaises relatives au progrès et à la science – provenant du positivisme de Comte – qui se sont reflétées dans les dispositions politiques, économiques et éducatives prises dans notre pays à cette époque-là. Pendant cette période, l'investissement étranger a été très stimulé. Le projet de modernisation à l'intérieur du pays a pris force et, du point de vue éducatif, les efforts se sont concentrés sur une politique de civilisation adoptée de l'idéologie française parce que, à cette époque, le goût pour tout ce qui était français était signe de distinction sociale et de culture. Cette influence française s'est vue détériorée par deux faits : le mouvement révolutionnaire mexicain qui répugnait à ces idées de francisation et l'influence américaine sur le pays.

6.3.4 Le nationalisme mexicain (1920-40) : entre l'intégration sociale et l'anéantissement des cultures

A l'époque post-révolutionnaire (1920-1940), une nécessité majeure de cohésion socio-politique des Mexicains a été reconnue et une politique de défense de la langue nationale, l'espagnol, avec la prétention d'intégrer socialement les habitants du pays et de générer une identité socioculturelle assez forte a été maintenue. A travers l'analyse de la période de reconstruction de la nation mexicaine de l'époque post-révolutionnaire réalisée par Vaughan (2001, 49), il est possible d'observer la fonction unificatrice qu'a eue la création du système éducatif mexicain en 1921 pour la nation mexicaine et le rôle que le ministère de l'éducation publique (SEP pour ses sigles en espagnol) a joué dans le processus de la construction d'une nation du point de vue de la gauche mexicaine. Dans ce processus, on a importé les idées du socialisme européen et on a essayé de

⁸⁹ Période dans laquelle Porfirio Díaz a été président du Mexique (1867-1910).

fortifier la culture nationale. On en est même arrivé à adopter les idées des missions françaises du XIX^e siècle, sous la forme de « missions culturelles ».

Ces dernières ont constitué, à partir de 1923, une stratégie de la SEP pour préparer des professeurs. Dans notre perspective, cette stratégie montrait l'influence de la culture française dans le domaine de l'éducation mexicaine, bien qu'elle fasse partie de la stratégie adoptée par les intellectuels et les hommes politiques mexicains chargés du processus national d'alphabétisation.

B. Garza (1997) raconte que, pendant le XX^e siècle, il y a eu deux périodes dans lesquelles on reconnaît l'importance des langues indigènes dans notre pays : la première, pendant la révolution de 1910-1920, quand on a commencé à chercher l'originalité du peuple mexicain dans ses racines préhispaniques ; la deuxième, à partir de janvier 1994 avec la révolte de l'Armée zapatiste de libération nationale au Chiapas qui a revendiqué les cultures indigènes et requis un regard respectueux envers elles.

En relation avec la première période référencée par Garza (1997, p. 8) nous observons que, malgré les bonnes intentions des révolutionnaires dans leur recherche des racines préhispaniques, le fait de ne pas avoir reconnu officiellement, dans la constitution de 1917, l'existence des minorités ethniques et des langues parlées au Mexique, a rendu vulnérables ces groupes et a favorisé une politique de discriminations envers les indigènes et leurs cultures.

Malgré le manque de reconnaissance officielle, on a réalisé des actions, dans le domaine éducatif, qui ont promu l'intégration des groupes indigènes dans la société mexicaine, bien que cette intégration implique la confiscation de leur altérité, comme le verra plus tard le mouvement zapatiste. Cette intégration est confirmée par Vaughan (2001), qui dit qu'entre les années 20 et 30, les livres de textes pour l'école primaire ont redéfini le sujet social au Mexique, en passant d'une approche centrée presque exclusivement sur la famille urbaine, classe moyenne, à la centration sur la famille paysanne, dans le cas des écoles et textes ruraux (p. 74). Cette redéfinition, explique le même auteur, a été radicalement inclusive puisqu'elle est passée d'un milieu nettement urbain à un autre rural, des familles des classes moyennes à des familles pauvres. Elle a affirmé les principes d'égalité, elle est passée d'une attitude de discipline et de contrôle intenses à une autre plus flexible, et d'une notion hautement restreinte de la citoyenneté

privatisée et individuelle à une notion inclusive de la citoyenneté publique et collective.

L'inclusion à laquelle fait allusion Vaughan n'est pas arrivée au troisième niveau de reconnaissance de l'autre de Villoro (1998), puisqu'elle a impliqué le nivellement des minorités ethniques et, de ce fait, la confiscation de leur altérité. Pour ce qui est de la deuxième période référée par Garza (1997), quelque chose de semblable s'est passé : la politique concrétisée en normes constitutionnelles n'a pas encore modifié les inégalités économiques, sociales et culturelles de notre pays, pas plus qu'elle ne reconnaît leur différence. C'est de cette manière qu'on applique des lois égales pour tous, à ceux qui ne sont pas égaux, en provoquant par conséquent de profondes inégalités.

6.3.5 L'influence du socialisme, de l'éducation et de la reconnaissance de la diversité ethnologique.

Entre ces deux événements référés par Garza (1997), il est nécessaire de rappeler qu'en 1934, l'éducation socialiste a été établie par la modification de l'article 3 de la constitution. En conséquence, en 1936, l'éducation bilingue a été reconnue. Le besoin de cette modalité d'éducation, du point de vue de M. Sanz (cité par Acevedo, 1997), vice-ministre de l'éducation à l'époque, était dû à l'échec de l'enseignement de l'espagnol, par la méthode directe (ou castillanisation), qui avait généré de fortes résistances de la part de groupes ethniques, parce qu'elle impliquait la disparition de la langue autochtone. L'éducation bilingue permettait, par contre, la survivance des langues natives et l'obligation de parler en espagnol. A partir de ce moment-là, on créa des alphabets, grammaires, dictionnaires et vocabulaires, ce qui demanda un effort considérable mais qui fut insuffisant. Il fallait aussi former des professeurs pour travailler avec les langues vernaculaires et l'élaboration de matériaux didactiques.

Acevedo (1997) signale la création de plusieurs instituts consacrés à l'étude des langues et des cultures indigènes entre 1939 et 1974. Le plus important, en raison de sa longue durée, a été l'Institut national indigène (1948-2003). En 1974, le premier congrès des peuples indigènes eut lieu, et l'on y manifesta la position des professeurs et promoteurs bilingues en exigeant « une éducation bilingue comme un droit propre » (199). Cela signifie que, face à la vulnérabilité dont les indigènes avaient été l'objet, ceux-ci réagirent avec

sensibilité et assumèrent leur responsabilité ethnolinguistique ainsi que le droit à définir leurs programmes éducatifs. Autrement dit, ils exigèrent une reconnaissance de leur altérité du niveau trois qui implique la reconnaissance de leur différence. Cette réaction provoqua la création, en 1978, d'un programme national d'ethnolinguistique (1999-2000), mais ce n'est qu'en 1983 qu'est née la Direction générale d'éducation indigène dont le but était d'accorder plus de participation aux indigènes dans la prise de décisions politiques. Néanmoins, ceci n'a été possible que pour un petit groupe de la population indigène qui avait atteint un haut niveau de scolarisation.

En 1992, l'Accord national pour la modernisation de l'éducation basique a été signé. Cet événement a marqué le début d'un processus de décentralisation de l'éducation. L'article 4 de la constitution a été modifié, on y lit aujourd'hui: « l'Etat s'engage aussi à protéger et promouvoir le développement de (leurs) langues, cultures, us et coutumes et organisation sociale ». En 1993, en conséquence de ce changement, est apparue la Loi générale d'éducation, où un chapitre est inclus sur l'équité et la pertinence de l'éducation pour tous les groupes sociaux du pays. L'article 38 de cette loi reconnaît que l'éducation doit être l'objet d'une adéquation linguistique et culturelle selon le groupe ethnique auquel elle est appliquée, ainsi que les groupes marginaux et la population migrante auxquels elle est dispensée. On a également essayé de mettre en place des programmes biculturels dans les écoles primaires, dans les contextes indigènes afin d'intégrer les groupes minoritaires qui ont des locuteurs de langues vernaculaires à la société nationale (Congrès de l'Union, 1993). Cette mesure, pourtant, n'implique pas nécessairement la reconnaissance de la différence et il n'est pas étonnant que la façon de l'appliquer conduise à une position semblable à celle de la castillanisation, en créant de nouveau un état de vulnérabilité des groupes ethniques minoritaires. De toute façon, même aujourd'hui, on n'est pas arrivé à mettre en pratique les politiques éducatives et linguistiques qui rendent compte de la reconnaissance du polyculturel. L'hégémonie de l'espagnol a accompagné l'hégémonie obtenue par certains secteurs de la population, mais c'est aussi une situation vulnérable pour ceux qui sont différents.

Comme il peut être remarqué, la politique linguistique mexicaine a été dépendante de plusieurs facteurs et a obéi à des relations de force. Au XIX^e siècle, la nation, qui venait d'obtenir son indépendance, faisait face au pouvoir de nations

étrangères plus puissantes. Au XX^e siècle, après la révolution, la politique linguistique s'est centrée sur la situation interne et a fait attention surtout à la problématique des langues indigènes dans le cadre de la recherche de l'équivalence de l'autre, en prenant l'espagnol comme facteur unificateur. Cette situation a montré qu'il n'existe pas une politique linguistique mexicaine à proprement parler, par rapport aux langues indigènes, et que l'enseignement des langues étrangères obéit à des politiques venant de l'extérieur.

6.3.6 La mondialisation, le plurilinguisme et le défi : entre l'acculturation et la polyvalence.

Aujourd'hui, la langue dans laquelle les Mexicains sont éduqués est l'espagnol. Pourtant, au fur et à mesure qu'ils augmentent leur niveau de scolarité, des langues étrangères s'ajoutent aux programmes mexicains d'éducation. Nous pouvons résumer la situation de la manière suivante : l'instruction primaire est faite en espagnol⁹⁰, sauf dans les cas où le gouvernement mexicain a établi des programmes biculturels pour l'école primaire (espagnol et une langue indigène). A partir du collège, l'anglais est la langue étrangère enseignée; occasionnellement, c'est le français. Il en va de même pour le lycée (Voir annexe No. 1). A l'université, il y a des formations où les étudiants sont obligés de traduire en langue étrangère ; pour le 3^e cycle, il faut au moins comprendre deux langues étrangères.

L'analyse que nous avons faite nous permet d'inférer que la façon dont la culture et la langue française sont vues et valorisées à partir de la culture mexicaine – ou plutôt à partir de la multiculturalité mexicaine qui est potentiellement du polyculturel – n'a jamais été homogène tout au long du temps, ni ne l'est aujourd'hui, puisque la manière dont les sujets interagissent avec la langue et la culture française dépend de leur propre histoire, de leur position sociale et de la façon dont leur histoire personnelle s'inscrit dans l'histoire du Mexique. La réponse aux propositions de coopération dans le domaine de l'enseignement du français au Mexique et de l'espagnol en France, a été dépendante aussi de cette manière de se mettre en relation avec l'autre – en ces cas précis, avec la culture et la langue françaises –.

⁹⁰ À l'école primaire, beaucoup d'écoles privées enseignent l'anglais. Les professeurs de cette langue au niveau primaire et secondaire doivent passer un examen de compétences à l'Université Nationale.

De notre point de vue, la présence de la langue et de la culture française a changé d'intensité et d'effets sur la culture mexicaine, selon les différents moments de l'histoire, suivant des facteurs nationaux et internationaux qui ont été, à un moment donné, interdépendants des dispositions et conflits politiques, des intérêts économiques, de la politique culturelle française et de la disposition culturelle mexicaine pour adopter des influences ou des modèles économiques, technologiques et culturels provenant de l'extérieur ou de sa résistance à les adopter. Mais le plus important de cette présence, c'est que le produit de l'échange entre ces deux cultures a produit des changements profonds dans la construction des sensibilités des Mexicains envers les Français et vice-versa, au moins dans une partie d'entre eux.

6.4 Les formes de compréhension d'autrui à partir de la géopolitique linguistique

Il en résulte, d'une façon claire, néanmoins, que la France a eu depuis très tôt une politique d'usage et de diffusion du français. Par ailleurs, il est clair aussi que le français a été un élément d'union de l'identité populaire et nationale depuis ses origines.⁹¹ Le français s'est configuré progressivement comme une langue en même temps que le peuple et l'État français se configuraient. Par contre, au Mexique, l'espagnol est une langue qui est liée à un processus de conquête et de colonisation, autrement dit, il se présente comme un élément de l'hégémonie que l'Espagne a atteint en Amérique latine par la voie de la coercition. Ceci a signifié nécessairement la vulnération des cultures qui existaient sur le territoire. L'espagnol n'a pas été un élément d'union tout au long de presque quatre siècles, mais plutôt un élément de division. Ce n'a été qu'au moment d'essayer de forger une nation – au XX^e siècle – que l'espagnol a été peu à peu assumé – mais pas de la part de toute la population – comme un référent identitaire. L'éducation y a joué un rôle important.

Malgré tout, l'espagnol comme référent identitaire s'est forgé en conjurant les différences des cultures natives ou, dans le meilleur des cas, en confisquant leur altérité, puisque ce n'a pas été seulement grâce à un travail de conviction que le nouveau venu possédait (« la vérité »), que la population a été hispanisée.

⁹¹ Malgré le renouveau de certaines langues locales qui revendiquent leur existence et leur droit à se développer.

Il n'est pas rare, alors, que, dans un Mexique métissé, il soit commun que les frontières identitaires soient plus ouvertes à ce qui vient de l'extérieur qu'à ce qu'il y a dedans et à ce qui est dans la racine de la mexicanité. C'est pour cela que le côté indigène de l'identité métisse est souvent considéré comme une honte. Cette attitude explique la diminution de ce que Figueroa (cité par Pérez Ruiz, 2003, 168) appelle le « contrôle culturel » et la facilité avec laquelle sont acceptés, par la plupart des métis, d'autres codes linguistiques et culturels. En contrepartie, les groupes indigènes gardent un fort contrôle culturel, ils sont stigmatisés et on a mis des entraves à leur développement autonome. A ces relations de force de l'intérieur s'ajoutent celles du pouvoir financier et des transnationales qui ont provoqué la paupérisation de la population et des vagues de migration. Cela a conduit aussi à une nouvelle crise identitaire en ce qui concerne la langue. Ce sont les mots d'un maître d'école

« Ici, il n'y a pas de moyen d'agir. Les parents ne veulent pas qu'on leur apprenne la langue autochtone ; ils disent que ça sert à rien, qu'il vaut mieux qu'on leur apprenne l'anglais parce que ça va leur servir pour partir et faire leur vie avec [il fait un geste de la tête vers le haut]. Ils parlent même pas à leurs enfants [en langue autochtone], on dirait qu'ils ont honte... [ils ont l'impression] que ce qui est à eux ne sert à rien (Yurén et al. 2005).

Comme il existe une ligne très mince entre l'ouverture à caractère polyculturel et l'ouverture qui implique l'acculturation, il arrive souvent, au Mexique, que la deuxième situation prévale sur la première. Son histoire et sa situation géopolitique favorisent ce fait. Dans ces conditions, il n'est pas rare que celui qui vient de l'extérieur avec des conditions plus favorables assume aussi le rôle de civilisateur, celui qui acculture et, parfois, le rôle de néo-conquérant. Par contre, on en trouve moins à profiter de leur position avantageuse pour favoriser le dialogue interculturel, qui permet l'inclusion mutuelle sans confisquer l'altérité et favorise de ce fait la polyvalence culturelle.

Dans le tableau 4 suivant nous pouvons observer les différents moments des politiques linguistiques française et mexicaine, ainsi que les différentes fonctions que les langues ont joué par rapport à la relation d'altérité établie.

Tableau 4. Politiques linguistiques et formes de compréhension d'autrui: Mexique / France

Politique linguistique / relation d'altérité	Mexique : changement par ruptures	Siècles	France : boucles récursives stratégiques et surface d'émergence	Fonction de la langue / relation d'altérité
Formation de langues	Apogée des peuples originaires et de leurs cultures	I AC-IV D.C	Langue gauloise (territoire de la Gaule ; expansion des Romains)	Perte du gaulois; hégémonie du latin / identité menacée
Plurilinguisme	Expansion du nahuatl, toltèque et maya	V-VIII	Langue en formation (entrée des Francs)	La langue est véhicule de communication de l'ethnicité en construction / Identité en confusion
		IX - XIV	Emergence du français comme langue différenciée (le dialecte de Paris devient dominant)	La langue est frontière identitaire / Configuration identitaire: autrui comme différent
Espagnol comme facteur de domination / identité violente	Conquête du Mexique par les Espagnols Colonie espagnole	XIV -XV	Français: langue populaire et nationale (Papauté contre Monarchie; guerre contre les anglais)	La langue configure la nation naissante / conjuration d'autrui (la Papauté, les Anglais)
		XVI- XVIII	Français: langue littéraire et civilisatrice (Renaissance et Illustration française)	La langue est véhicule de civilisation / altérité confisquée (autrui est barbare, inculte, in-civilisé)
Espagnol hégémonique / identité en construction avec une tendance à l'acculturation	Mexique indépendant: émulation de l'autre civilisé	XIX	Français langue étrangère dominante (Expansion napoléonienne ; colonisation)	La langue est facteur d'acculturation / altérité conjurée (la langue du dominateur s'impose au colonisé)
Revendication des langues originaires / conjuration de l'autre étranger	Révolution mexicaine. Construction de la mexicaineté	XX (1 ^{ère} moitié)	Français seconde langue (éducation dans les Colonies ; Guerres mondiales ; besoin de diplomatie)	La langue est facteur d'acculturation / altérité confisquée (Il faut civiliser autrui)
De l'homogénéité de la langue à l'ouverture acculturante / altérité confisquée aux Indiens, identité revendiquée	De l'unité nationale à la dissolution dans la globalité. Zapatisme	XX (2 ^e . moitié)	Mondialisation qui combine: FLE, FL2, francophonie .	La langue est facteur d'acculturation ou de recherche de polyvalence / autrui comme consommateur (comme objet) ; autrui comme mineur , ou autrui comme sujet.

Tableau élaboré par Cony Saenger, 2004.

Parler de bilatéralité et d'échange ne suppose pas que l'on affirme une symétrie harmonieuse et permanente entre les deux pays, au cours du temps. La

France est entrée, à maintes reprises dans son histoire, dans une lutte pour l'hégémonie politique et économique, et elle a également essayé de maintenir une position prépondérante dans le monde par le biais de l'hégémonie culturelle. De son côté, le Mexique a été profondément marqué par la constitution pluriculturelle et plurilinguistique des peuples indiens originaux et par son passé colonial. Cette situation, ajoutée à sa propre histoire de résistances, face à des pays plus puissants, a laissé des vestiges dans sa manière de nouer des relations. Etant donné ces conditions, la coopération franco-mexicaine, dans l'actualité, ne peut être entièrement comprise si l'on ne s'explique pas la manière dont chaque pays a configuré ses propres cultures et langues, dans ses circonstances géopolitiques particulières au cours des divers moments de son histoire. Cette histoire, traversée par des conflits, des relations de force, des moments de crise, des ruptures et des restructurations est celle qui renforce les tendances de la coopération franco-mexicaine, ainsi que les programmes développés dans le cadre de cette coopération.

Après avoir utilisé des outils de l'analyse politique du discours et nous être placés dans une perspective d'« écoute de l'histoire » analogue à la généalogie foucaultienne, nous avons alors identifié les événements et les surfaces d'émergences qui donnent lieu à des boucles récursives dans la stratégie géopolitique du français et de l'espagnol au Mexique. Cela nous a permis d'observer les tendances prédominantes et de les identifier, autant dans la coopération franco-mexicaine, que dans les dispositifs. Le tableau 4 résume nos découvertes à ce sujet.

Les formes de relation avec autrui, révélées dans la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion du français, et dans la politique linguistique mexicaine, se concrétisent et se combinent dans la coopération franco-mexicaine et dans les dispositifs de formation d'enseignants de français. En effet, les formes de relation se sédimentent dans le tissu socioculturel et deviennent un savoir de fond qui nous est présenté de manière implicite et pré-reflexive, comme dit Habermas (1990, p. 46). Ce savoir de fond constitue à la fois une des conditions de possibilité du traitement des distances dans les dispositifs.

6.5 Le traitement de la distance culturelle à partir des représentations des professeurs

Dès que l'on recherche l'ancrage des représentations des informateurs qui résistent au rôle soit d'accompagnateurs, soit de ceux qui facilitent, et qui conservent leur position centrale de pouvoir ainsi qu'une relation asymétrique vulnérante, nous nous apercevons qu'il s'agit, dans trois cas, de Français (deux résidents au Mexique depuis deux ans, et l'un vivant en France) et, dans un cas, d'un Mexicain. Cette découverte ne nous autorise, en aucune façon, à généraliser, étant donné qu'il ne s'agit que de trois cas⁹² ; cependant, cela démontre que les formes de compréhension d'autrui analysées dans le troisième chapitre, non seulement traversent la coopération franco-mexicaine, mais apparaissent comme éléments des représentations des formateurs.

Sous réserve d'analyser ce dernier cas, il convient de déterminer notre point de départ pour l'analyse. En premier, l'analyse effectuée au cours du troisième chapitre nous démontre que la langue française et la langue prépondérante au Mexique ne disposent pas de conditions égales dans le dispositif. En effet, la langue française se créa en même temps que le peuple, la culture, la nation, le pays et l'État français, en même temps qu'elle joua un rôle unificateur et stratégique dans la lutte pour l'hégémonie, dans le cadre des relations avec d'autres pays. Par contre, la langue espagnole fut créée en marge des peuples du Mexique ancien, auxquels elle fut imposée comme un élément de domination. Bien qu'il soit vrai que cette langue contribua à configurer une nation métisse, elle porte encore l'empreinte d'un élément qui étouffe la voix des vaincus (la voix des « sans-voix »⁹³). Il ne s'agit donc pas d'éléments identitaires se jouant dans le domaine de la globalisation en tant qu'équivalents, pas plus que symétriques. Les conditions socio-économiques de la France et du Mexique ne sont pas non plus les mêmes; elles fondent une relation asymétrique dans laquelle, à la vulnérabilité de l'une, ne correspond pas toujours la sensibilité de l'autre.

⁹² Nous appliquons ici le même principe que M. Bertely (2000) établit par rapport à l'ethnographie : il ne s'agit pas de généraliser la particularité, mais de particulariser la généralité, c'est-à-dire, de montrer de quelle façon un aspect structurel traverse un cas particulier (p.15).

⁹³ Le terme « les sans voix » a servi aux porte-parole de l'Armée zapatiste de Libération nationale (*Ejército Zapatista de Liberación Nacional*) pour faire référence aux groupes indiens et à d'autres groupes d'exclus.

Un autre aspect qu'il convient d'extraire de l'analyse faite dans le chapitre antérieur, est celui qui fait référence au fait que, malgré les diverses boucles récursives stratégiques, a prédominé l'idée selon laquelle, depuis le XVI^e siècle, la langue française est un véhicule de civilisation et de « haute culture » (science, art, philosophie), et qu'à partir du XVIII^e siècle, elle est devenue le véhicule des idéaux d'émancipation et du discours des Droits de l'Homme. En contrepartie, la perte des langues originales, l'histoire de la colonisation ainsi qu'une situation géopolitique très défavorable pour les Mexicains – du fait d'avoir juste à côté une nation qui possède habituellement des gouvernements prédateurs et menaçants - se traduit en des positions différentes qui oscillent depuis l'ouverture totale envers d'autres langues et cultures, jusqu'à la fermeture bornée des frontières identitaires.

A partir de l'analyse effectuée dans le chapitre cinq, nous avons identifié quatre niveaux de traitement de l'altérité que nous avons exposés dans le chapitre trois et que nous résumons de la façon suivante :

- a) Altérité conjurée. L'on pose une distance par rapport à autrui en durcissant les frontières identitaires et en fermant toute possibilité d'échange.
- b) Altérité confisquée. Autrui est perçu comme sujet diminué, l'hégémonie s'exerce sur la base de la vulnérabilité d'autrui ; la frontière ne s'ouvre que pour incorporer autrui à ce qui me concerne, mais sa différence n'est pas acceptée.
- c) Ouverture acculturante. Elle implique la suppression ou le dépassement total de la distance ; la frontière devient si perméable qu'autrui est absorbé et que la propre différence s'estompe. À la limite, l'identité originale est abjurée.
- d) Dialogue dans le but de la polyvalence. La différence est conservée et reconnue, mais des éléments culturels acceptés comme valables s'échangent. L'on fait la distinction entre les distances imposées (ou « pour autrui »), et les distances produites (ou revendiquées ou « pour soi »), et l'on prend des décisions, après avoir élaboré une compréhension et une réflexion préalables, en ce qui concerne les distances à réparer et celles qu'il faut conserver, et dans quels discours la dislocation est nécessaire.

Le processus qui nous mena à déterminer ces quatre formes de traitement de la distance socioculturelle correspond à la démarche suivante. D'abord, nous

avons identifié dans le discours de nos informateurs, afin de déterminer les schémas figuratifs qui concentrent la signification, ce que ces derniers attribuent à la langue et à leur propre culture ainsi qu'à la langue et à la culture françaises. Ensuite, nous avons mis en rapport ces schémas avec les formes de compréhension d'autrui révélées par l'analyse de la stratégie géopolitique des langues. Puis nous avons identifié, dans le discours de nos informateurs, les tensions qui produisent les crises identitaires et les stratégies pour résoudre ces tensions. Enfin, nous sommes arrivés à examiner quelques implications de ces formes de traitement dans les dispositifs de formation d'enseignants de français.

Deux éléments de la représentation semblent se situer au centre du problème du traitement des distances : d'une part, l'idée que l'on se fait de la signification d'un dispositif de formation qui est le fruit de la coopération franco-mexicaine et, d'autre part, l'idée que l'on a de ce qu'est la langue et la culture de l'autre.

6.5.1 Le dispositif de formation « entre deux » : les frontières entre « eux » et « nous »

D'après Bourdieu (1997), la « position sociale » est un concept relationnel étroitement lié aux dispositions (ou *habitus*) et aux prises de position ou choix des agents sociaux. Cependant, les propriétés correspondant à ces positions sociales ne sont, ni nécessaires, ni intrinsèques au groupe de professeurs que nous avons analysé ; ce sont simplement des propriétés qui leur correspondent, à un moment donné, à partir de leurs relations avec d'autres éléments de l'espace social (p. 29). Il s'agit alors, par rapport au thème qui nous occupe, d'identifier certains traits différentiels révélés dans les représentations des sujets, afin d'identifier ces éléments situés sur la frontière identitaire qui divise l'« eux » du « nous ». Ces éléments sont apparus dans le discours de nos informateurs lorsque nous leur demandâmes de nous dire quels étaient les problèmes principaux qu'ils voyaient dans les dispositifs de formation d'enseignants du français. Leurs réponses nous montrèrent que ce qui apparaît comme problématique n'est autre que les dispositions d'autrui, du différent.

L'analyse que nous avons réalisée fait apparaître trois différences dans les systèmes dispositionnels que les informateurs perçoivent comme problématiques, et qu'ils tendent à généraliser. Ainsi, les formateurs français font référence aux

traits des étudiants mexicains comme s'ils étaient applicables à tous les Mexicains, et, de leur côté, les formateurs mexicains font référence aux traits des formateurs français comme s'ils étaient généralisables à tous les Français.

Tableau 5. Contraste des dispositions des Français et des Mexicains

Schéma figuratif	Habitus propres des Français / habitus propres des Mexicains
Expression centrée sur l'écriture + / centrée sur l'oral -	<p>« Par exemple [il existe des problèmes] pour ceux qui n'ont pas lu Mme Bovary, lorsqu'ils arrivent [à la licence] et les Français leur donnent [le livre de Mme Bovary] pour en faire l'analyse linguistique, grammaticale, c'est un double effort de le lire, le comprendre et ensuite, de voir ce qui se passe [que faire de cela]. Parce que les jeunes, avec une demie page, ou une page, peuvent y passer trois mois. C'est une autre culture [...]. Ici tout est du blabla [travaillé à l'oral...]. Ce n'est pas pareil de parler que d'écrire, parce qu'il faut d'autres types d'habiletés, de coordination tout simplement, c'est-à-dire, si tu ne sais pas écrire, tu ne sais pas penser » (Dcptcm1mx).</p> <p>« avec les étudiants mexicains [...] un premier problème c'est l'écrit, il y a un gros écart entre l'oral et l'écrit et donc l'écrit pose souvent problème, on ressent que ce sont des gens qui à l'oral, décollent bien et à l'écrit ils ont des problèmes » (DPTCm2fr).</p> <p>« Il s'agit d'une formation à la française [...], dans la formation à la française, l'on a une norme universitaire [la communication se fait par écrit], et je pense qu'il faut sensibiliser les étudiants mexicains » (DPTCm2fr)</p> <p>« ... le fait de faire des processus de communication écrite, autant pour l'élève que pour le professeur, est plus complexe. Parce que tu dois chercher à structurer un discours qui permette précisément cet acte de communication » (DPTCm3mx).</p> <p>« Les étudiants ont des problèmes dans la production orale et écrite parce qu'ils n'ont ni l'habitude de lire, ni l'habitude d'écrire » (Pptcf2frmx).</p>
Systématisation + / Manque de systématisation -	<p>« Le [...] problème est profondément culturel, on s'aperçoit, enfin, je m'aperçois que les étudiants mexicains, quand on leur donne une procédure à suivre, ils ne la suivent pas. Si la procédure a six points, le premier point, le deuxième point, puis après « houp » on passe à une autre chose. On ressent que les démarches systématiques, ils ne les suivent pas. Ce qui ne veut pas dire que les gens ne sont pas bons, le problème c'est que comme ils ne suivent pas les démarches et bien ils passent à côté des points importants» (DPTCm2fr).</p> <p>« Le français est un instrument donné [aux étudiants], mais qui a derrière lui une culture, une méthodologie, un monde qui crée, qui produit, qu'ils doivent connaître » (Pcptcf1frmx).</p> <p>« J'imagine qu'à l'université [française], une explication de textes ou un commentaire de texte, ça doit être la même chose, mais plus approfondie ou plus détaillée. Mais ce n'est pas quelque chose que je ne sache pas faire, je sais le faire, la seule chose [qu'il faut savoir] c'est que c'est différent à comment l'on procède pour réaliser une analyse au Mexique » (Ppmtm3mxa).</p>
Dispense de l'interaction - / demande d'interaction +	<p>« Les professeurs en France ne sont pas très disposés à être en interaction avec eux [les sujets en formation] » (PTCDm1m).</p> <p>« Le seul problème, enfin le problème qui existe dans la formation à distance c'est le problème du contact. C'est que les étudiants ont effectivement besoin de contacter les enseignants et il y a un problème culturel avec les Mexicains » (DPTCm2fr).</p> <p>« Les professeurs de la France n'ont pas d'interaction avec eux ; plusieurs fois, ils ne répondent même pas. Ici, au Mexique, ils sont dans l'échange constant : que tu leur dises s'ils ont déjà reçu leurs documents et comment on les a sentis » (Dptcf4mx).</p>

Tableau élaboré par Cony Saenger, 2004.

Le tableau 5 montre que nos informateurs perçoivent une opposition entre plusieurs traits qu'ils jugent « culturels ». Cette expression semble faire allusion à des propriétés qui, aux yeux de nos informateurs, sont relativement permanentes, comme le sont les coutumes, les traditions et, en somme, les *habitus* liés à une façon d'être culturelle. La représentation des *habitus* implique également la perception d'une position déterminée dans l'espace social. Une piste concernant l'évaluation que font les informateurs des attributs nous permet de déterminer les relations qui permettent d'établir les positions sociales. Comme l'on peut observer dans ce tableau, dès que l'on oppose les attributs, il y a toujours un élément qui paraît positif face à un autre négatif. Ainsi l'oralité attribuée aux Mexicains est perçue comme négative face à la disposition de l'écriture de la part des Français qui est perçue comme positive.

On peut se rendre compte que la systématisation attribuée aux Français semble positive, tandis que le manque de systématisation attribuée aux Mexicains est perçue comme négative. Enfin, la tendance à rendre favorable l'interaction attribuée aux Mexicains paraît positive, tandis que la résistance à interagir attribuée aux Français est perçue comme négative.

Il est remarquable que dans ces estimations, les Mexicains et les Français partagent la même opinion, c'est-à-dire que, des deux côtés, non seulement ces oppositions sont perçues, mais que les deux les mettent en valeur de la même façon. Nonobstant, la valorisation positive de l'un des attributs ne place pas automatiquement le sujet, auquel le trait dans une position sociale est attribué, au dessus de l'autre.

Ainsi, les formateurs français et les formateurs mexicains conçoivent de manière positive les traits de systématisation et la capacité d'écrire qui caractérisent les Français, et ils considèrent que les Mexicains sont dans l'obligation de s'efforcer à les acquérir ; par contre, bien qu'ils aient une opinion négative de la tendance à éviter l'interaction de la part des Français, on ne trouve pas d'indice, dans le discours des Français, de ce que ceux-ci assument, qu'il faille modifier ce trait, bien que du côté mexicain, on en trouve qui considèrent cette attitude critiquable. Avec tout cela, considérant de manière globale le discours de nos informateurs, la position des Français dans l'espace social est perçue comme « exemplaire » et, par conséquent, supérieure à celle des Mexicains.

Cette affirmation est confirmée à travers beaucoup d'autres expressions en rapport avec la langue et la culture françaises, comme il est montré dans le tableau 6. Ce qui y est révélé est une dévaluation de la culture mexicaine face à la culture française reconnue comme supérieure sur plusieurs points. De la part des Français, ce qui est révélé, c'est l'identification profonde avec leur langue et leur culture, ainsi qu'une certaine fierté. Ainsi, des attitudes, d'un côté comme de l'autre, inscrites dans les histoires respectives du Mexique et de la France, se répètent.

Tableau 6. Représentations sur la langue et la culture

Schéma figuratif	Langue et culture françaises / langue et culture du Mexique
Haute culture +/ basse culture -	« La culture mexicaine est déficiente [...]. On y trouve la basse culture (celle de la télévision), tout devient populaire, populaire [...]. Personne ne lit. Ils lisent des photocopies, ils lisent des fragments de livres, ils lisent ce qu'a dit [quelqu'un de celui qui a dit, ils ne lisent jamais des originaux [...]. Le langage n'[est] pas soutenu – c'est le [langage] populaire, tout est devenu populaire, alors il n'y a pas de culture [...]. La culture française est une autre culture, c'est autre chose, [elle représente...] la haute culture [l'écrite] » (DCPTCm1mx).
	« Les professeurs de français sont des gens cultivés, préparés et qui améliorent la qualité de l'enseignement, qui apportent à la communauté [éducative mexicaine] une certaine présence et du prestige » (Pphf6pl).
Courage pour s'exprimer et affronter le conflit + / peur de s'exprimer et évitement du conflit -	« J'ai vécu ici pendant 25 ans, franchement, je suis dans l'ambiance, bien que parfois j'en doute [...] Moi, comme étrangère, je sens que je me heurte à eux [les élèves mexicains...], ils m'expliquent, mais il y a des choses que je ne comprends pas » (Pcptcf1frmx).
	« Il faut travailler pour vaincre ces peurs : la peur de l'expression orale, la peur d'exprimer ce qu'ils pensent, la peur de ce que pensent leur camarades, ça c'est très mexicain, c'est culturel... le mexicain métis préfère prendre la tangente plutôt qu'affronter, que de dire les choses comme il les pense » (Pptcf2frmx).
	« Moi, j'ai eu droit à une enfance où l'on inhibait beaucoup la spontanéité. Je sens que ma famille, c'étaient de ces personnes qui te disaient nous allons à une fête, mais, tu sais : il ne faut pas faire ci, tu ne vas pas dire ça, et si l'on t'offre quelque chose tu vas dire ça, et alors tout était très..., c'était très déterminé » (Ppmtm3mxa).
Ouvre des opportunités et des horizons + / N'ouvre pas d'opportunités ni d'horizons -	« Le français est de l'intérêt non seulement des élèves de langue, mais de ceux qui étudient histoire, sociologie, pédagogie et anthropologie, parce que dans ces domaines il existe de bonnes bourses ou des travaux spécifiques dans d'autres pays » (Pphf6pl).
	« Dans le monde globalisé, le français n'est plus la langue du XIX ^e siècle. Aujourd'hui, tout le monde parle français, mêmes les secrétaires » (Dcptcm1mx).
	« C'est une langue que parlent non seulement les Français, elle ouvre des horizons [culturels...]. C'est un raffinement [...], elle fait que l'on se sente séduit et qu'on se laisse influencer par une culture qui a, peut-être, développé encore plus ses tendances pour investir dans son propre esprit » (Ppmtm3mxa).
	« [C'est] la langue de Voltaire, des Droits de l'Homme. Tout cela correspond au domaine des Humanités, à la formation des anthropologues, des sociologues. Le français [...] permet de former un jeune comme citoyen, en culture, civilisation, littérature » (Pcptcf1frmx).

Tableau élaboré par Cony Saenger, 2004.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 6, nous trouvons, à nouveau, dans les représentations de nos informateurs français et mexicains, une coïncidence, autant dans les schémas figuratifs par rapport aux langues et aux cultures des uns et des autres, que dans les évaluations faites à propos des termes de la disjonction.

D'ailleurs, ces disjonctions nous montrent que les attitudes révélées par notre « écoute de l'histoire » dans le troisième chapitre, se répètent dans les dispositifs de formation que nous avons analysés.

Ainsi, il nous semble entendre l'écho des discours prononcés à la fin du XVIII^e siècle par Rivarol, sur l'universalité de la langue française, et par l'ambassadeur de Naples, faisant référence à la culture française comme modèle des nations étrangères. Mais aussi, dans le discours des Mexicains, se reflète l'esprit dix-neuvième d'admiration pour la culture européenne, à laquelle nous devons l'illustration et la civilisation. À nouveau, il semble que nous disions: « Il faut être comme les européens », et il semblerait, une autre fois, que revive l'attitude qui consiste à voir ce qui est propre comme quelque chose de honteux. Le dialogue suivant ne laisse persister aucun doute.

Dans un dispositif de formation d'enseignants du FLE, il y a eu une situation de conflit dans laquelle quelques étudiants n'arrivaient pas à obtenir une note passable du professeur français. Pour aider à résoudre le conflit, le professeur mexicain (B) se propose de faire la médiation. Son partenaire mexicain (A) lui dit :

- Professeur A: Que vas-tu arranger?
- Professeur B: Je vois ce qu'ils étudient et je le leur explique.
- Professeur A: Mais ce ne sont pas des indigènes, mon cher! Ce n'est pas la structure indigène. Comment, un métis [comme toi] va leur dire comment étudier? Ah, parce qu'ils sont si bêtes qu'ils ne peuvent pas! ? [ironiquement]. Non, ils n'ont pas besoin de traducteurs, ils ont besoin de quelqu'un qui sache. Mexicain? Impossible! Si on me dit qu'il y a un médiateur français, j'y réfléchis; un mexicain ne peut pas le faire. Moi, en ce moment, j'y mets ma main au feu, je te dis que la structure de la langue est très complexe. Et ceux qui disent [les professeurs mexicains à propos de] qu'ils savent de la langue, ça me fait rire [...], ils savent la moitié de ce qu'ils croient savoir, parce que ma mesure est dans les autres [les

Français]. Tu me comprends ?, parce que j'ai la connaissance de l'autre » (DCPTCm1mx).

Dans ce fragment, nous pouvons observer le regard dévalorisant d'un mexicain *et* par rapport aux indigènes mexicains, *et* par rapport au savoir des métis mexicains, en comparaison avec celui des Français. Ces derniers, évalués positivement, sont considérés comme un exemple ou un modèle d'évaluation. Nous soutenons cette affirmation à partir de l'analyse structurale que nous avons faite sur ce dialogue et qui est montré dans la figure 7.

Figure 7. Évaluations contrastantes des identités : indigène, métisse et française.

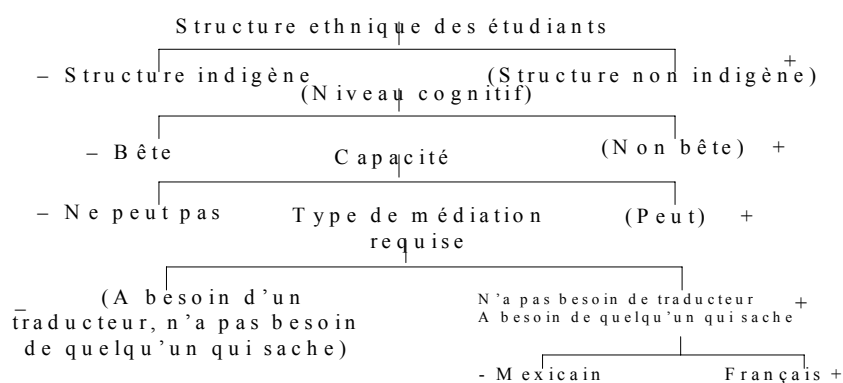


Figure élaborée par Cony Saenger, 2004.

L'analyse structurale qui montre les représentations des sujets interviewés est une preuve que les formes de compréhension d'autrui, qui se sont créées sur un plan diachronique – comme celui que nous avons exposé dans le quatrième chapitre – traversent le plan synchronique des dispositifs de formation. Ces formes de compréhension se présentent comme éléments de la stratégie déployée au cours du temps qui arrivent à se déposer dans les expressions culturelles du présent. Dans l'exemple exposé, la représentation de l'informateur révèle des croyances, des préjugés et des évaluations, ancrées dans la culture et dans les relations sociales. Si nous nous situons dans une position d'ouverture à partir de l'analyse des représentations, nous observons que notre informateur perçoit sa propre culture comme « basse », face à celle de l'autre qui est perçue comme « haute », et voit les Mexicains en général, et les Indiens en particulier, comme « peureux », « bêtes » et comme des personnes « qui ne peuvent pas » faire ce qu'ils souhaitent. Il s'agit d'une attitude auto-dénigrante qui facilite la vulnération et, de plus, diminue les possibilités de revendication et de dislocation.

Pour ce qui est du schéma figuratif, il montre la langue et la culture françaises comme une clé qui ouvre les horizons ; l'affirmation suivante de Z. Bauman (1999) semble alors pertinente :

« Être local dans un monde globalisé est un signe de pénurie et de dégradation sociale [...], les processus globalisateurs incluent la ségrégation, la séparation et la marginalisation sociale progressive » (p. 9).

Dans le discours analysé, la position de local correspond au Mexicain. C'est donc cela qui est exclu du domaine global et qui est condamné à être local. Nous pouvons déduire, de ce qui précède, que l'identité qui semble se constituer chez les formateurs mexicains des dispositifs d'enseignement du français – d'accord avec la classification Camillieri (1999) – n'est autre qu'une identité prescrite ou identité « pour autrui ». Par contre, l'identité que les professeurs français se configurent, finit par être une « identité de valeur », ou « pour soi ». Il est clair que l'auto évaluation négative détruit nécessairement l'équilibre des sujets, et c'est pour cela que des stratégies tendent à se mettre en place afin de contribuer à le restaurer. L'une des stratégies les plus lumineuses est celle de cohérence simple que Camillieri (1999) nomme « sous évaluation de la préoccupation ontologique ». Celle-ci consiste à rejeter l'un des termes de la contradiction, sans se forcer à faire un accord avec autrui (p. 103), ce qui est clair dans l'exemple que nous venons d'examiner.

Un autre fragment révélateur de cette stratégie identitaire est celui exprimé dans la figure 8 qui suit :

« Les [formateurs] français sont que des docteurs en FLE, en linguistique, avec beaucoup de livres publiés, et un prof de l'IFAL ne va jamais l'atteindre. C'est des « super bons », on ne peut pas les questionner. L'autre moitié, [les Mexicains] sont des professeurs en titre, des PTC's [professeurs à temps complet], la plus haute catégorie de l'échelon. [Ce sont] des littéraires, des historiens, des pédagogues [avec licence]. Quelques-uns avec maîtrise. Nous sommes d'une autre génération [pour laquelle] les titres ne comptaient pas » (DCPTCm1mx).

Figure 8. Évaluations contrastantes des formateurs français et mexicains.

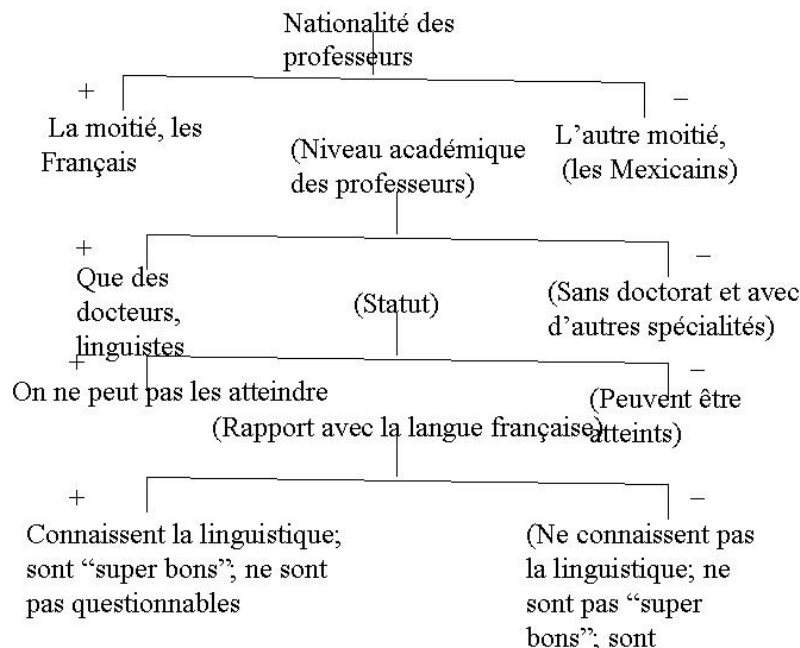


Figure élaborée par Cony Saenger, 2004.

6.5.2 L'altérité dans les dispositifs. Implications pédagogiques de l'éthique

Il nous reste à analyser quelles sont les formes de traitement de la distance qui résultent des configurations identitaires révélées par les représentations. C'est de cela que nous nous occuperons par la suite.

Figure 9. Niveaux de traitement de la distance socioculturelle

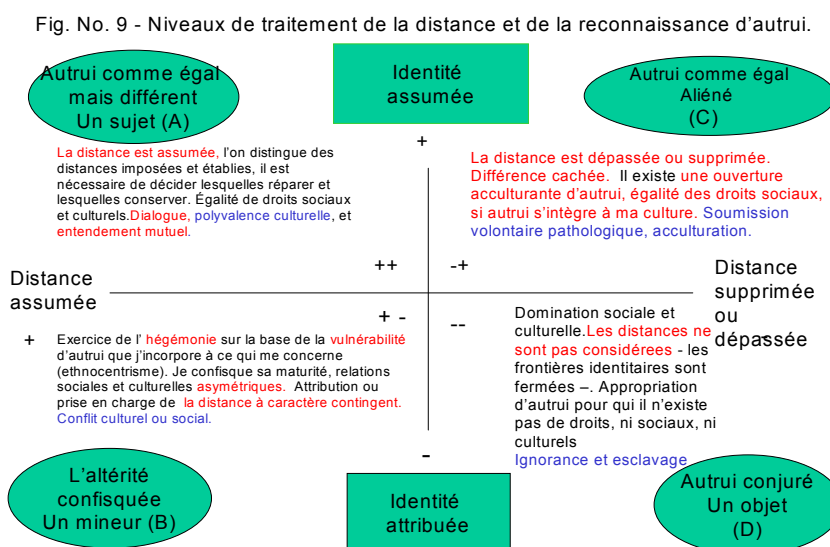


Figure élaborée par Cony B. Saenger Pedrero

Tout en considérant les niveaux de traitement de la distance, présentés dans la figure 9, et ce que nous avons analysé jusqu'ici, nous pouvons inférer, que dans la relation franco-mexicaine matérialisée dans les dispositifs de formation d'enseignants du français, de la part des formateurs mexicains, une tendance à l'ouverture acculturante prédomine, ce qui implique la suppression de la distance et l'absorption d'autrui en effaçant la différence. C'est une forme de traitement d'autrui aliénante et qui implique de renoncer à l'identité originale. Cette façon de concevoir autrui se traduit par une « francisation », qui, néanmoins, n'implique pas que le dispositif fonctionne « à la française », puisque cela dépend des conditions et des réactions des étudiants.

En ce qui concerne les Français, le discours analysé ne nous procure aucun indice sur le fait que ceux-ci adoptent une position de conjuration contre autrui. En contrepartie, il existe un grand nombre de signaux indiquant une forte tendance à confisquer l'altérité. Tendance qui est renforcée par l'attitude auto dénigrante du Mexicain. Le discours analysé ne fournit aucun indice sur le fait que les formateurs français facilitent le dialogue envers la polyvalence ; bien au contraire, ils semblent préférer éviter l'interaction, ce qui impliquerait une facilitation limitée pour le dialogue. De la même façon, les schémas figuratifs analysés ne montrent pas que l'on conjure autrui. Si l'on considère la tendance dominante dans la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion du français, nous pouvons supposer qu'il n'existe pas d'inclination à conjurer autrui. Il suffit de rappeler que dans les moments où la France était perçue comme une puissance qui tendait à anéantir les autres, elle modifia son rôle géopolitique pour récupérer son image non pas conjurée, mais civilisatrice. Il nous reste à analyser l'attitude d'ouverture acculturante.

Conformément à ce que nous avons analysé dans ce chapitre, dans lequel nous reconstruisons la stratégie géopolitique, nous pouvons affirmer que cette forme de traitement de la distance devient impossible pour les formateurs français, puisque ceux-ci sont fiers de leur langue et de leur culture et que leurs frontières identitaires sont fortement marquées en ce sens.

Comme il découle des découvertes que nous avons signalées ci-dessus, nous pouvons affirmer que le traitement des distances dans les dispositifs de

formation est loin d'être étranger aux tendances observées dans la stratégie géopolitique. Bien au contraire, les représentations analysées nous révèlent que ces tendances n'ont pas été créées dans le présent, mais qu'elles recueillent le sédiment formé dans la stratégie géopolitique et qu'elles l'actualisent.

Plutôt que de parler d'un parallélisme entre la stratégie géopolitique et les représentations, il faudrait parler d'une confluence des boucles récursives stratégiques dans les représentations des sujets. Utilisons pour cela une métaphore : imaginons un grand fleuve qui recueille, à son passage, les eaux découlant de plusieurs montagnes ; dans le lit du fleuve, s'accumule un sédiment qui se compose de particules provenant des montagnes. Une partie de ce matériau est charriée par le courant, en aval, pour se combiner avec de nouveaux matériaux, et former un sédiment qui n'est plus exactement le même, mais non pas tout à fait différent à celui qui est resté en amont. Ainsi, les représentations actuelles recueillent le sédiment des représentations passées, celles qui émergèrent conjointement aux événements historiques et qui donnèrent lieu aux boucles récursives stratégiques. Parlant de la généalogie, Foucault (1992) disait :

« Le devenir de l'humanité est une série d'interprétations. Et la généalogie doit être son histoire : histoire des morales, des idéaux, des concepts métaphysiques, histoire du concept de liberté ou de la vie ascétique comme émergence de différentes interprétations. Il s'agit de les faire apparaître comme des événements dans le théâtre des procédures » (p. 18).

Comme nous l'avons déjà dit, en reconstruisant la stratégie géopolitique, notre intention n'était pas de faire une généalogie au sens strict ; cependant, nous avons essayé de conserver la forme d'« écoute de l'histoire » que Foucault recommande pour le généalogiste. Cette façon de travailler nous montra que les interprétations surgies de manière diachronique se conservent comme la part du sédiment du fleuve qui est charriée en aval. C'est en combinant ce matériau sédimenté avec un nouveau matériau recueilli à partir de leur expérience, que nos informateurs construisirent leurs représentations.

Tableau 7. Tendances des formateurs dans le traitement de la distance socioculturelle

Traitement des distances	Formateurs français	Formateurs mexicains
Conjuration de l'altérité	Cette tendance est évitée de manière stratégique.	Difficile à cause de sa vulnérabilité, mais possible comme défense.
Confiscation de l'altérité	Tendances prédominante dans la stratégie et dans les représentations.	Impossible parce que la tendance auto-dénigrante prédomine.
Ouverture acculturante	Impossible car il y a identité revendiquée (ou pour soi)	Tendance prédominante du fait de ne pas accepter le passé.
Dialogue vers la polyvalence	Il n'est pas facile car l'interaction lui fait obstacle.	Est rendu difficile à cause de la situation d'asymétrie.

Source : C. Saenger (2004)

Dans le tableau No. 7 nous avons résumé les positions prédominantes dans les représentations de nos informateurs, à partir de ce que nous fit apparaître l'analyse de leurs représentations et l'analyse des tendances observées, autant dans la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue française, que dans l'histoire de la politique linguistique au Mexique.

Étant donné les tendances prédominantes exprimées dans le tableau, il est possible d'inférer quelle est la tendance qui se trouve favorisée chez les sujets en formation.

Voyons tout d'abord ce qui arrive par rapport au traitement de l'altérité observée chez les informateurs mexicains. La tendance des formateurs mexicains à l'acculturation aliénante et auto-dénigrante peut déclencher plusieurs réactions différentes chez les personnes en formation : ou bien elles reproduisent l'attitude d'ouverture acculturante, ou bien elles réagissent avec une forte résistance et conjurent autrui, ou bien encore elles favorisent le dialogue interculturel tout en cherchant la polyvalence. Dans ces possibilités, le fait que les Mexicains aient une attitude de confiscation de l'altérité envers ce qui a trait au français n'est pas envisageable. Ceci est dû très probablement à ce que les représentations des formateurs se répètent dans les représentations des étudiants, c'est-à-dire, que ceux-ci adoptent un positionnement dans une situation d'infériorité qui les rend vulnérables et qui complique, si ce n'est qu'elle rend impossible, la revendication et la dislocation. Parmi ces trois possibilités signalées, celle qui pourrait devenir la tendance la plus marquée, dépend de la position des formateurs français.

Analysons maintenant les réactions possibles des étudiants en ce qui concerne les attitudes des formateurs français. Face à une attitude de confiscation de leur altérité de la part des professeurs français, les étudiants se reconnaissent comme vulnérables, et parfois aussi comme violentés.

La possibilité d'un dialogue vers la polyvalence est entravée par la tendance des formateurs français à éluder l'interaction. L'ouverture acculturante est très peu probable s'ils se sentent ou sont violentés. Il ne reste plus qu'à adopter une attitude de fermeture qui conjure autrui. Cette attitude se manifeste comme une forte résistance à ce qui est étranger, ce qui, sur le plan éducatif, apparaît sous deux formes : ou bien comme une résistance à s'appropriier la langue et la culture d'autrui ; ou bien comme un rejet total qui mène à une attitude xénophobe, c'est-à-dire, à une espèce de « haine de ce qui est français et de ce qui est francisé » avec l'impossibilité conséquente de l'appropriation de la langue.

Ces tendances dominantes, représentées de manière graphique dans la figure 10, apportent une explication de la raison pour laquelle les étudiants des licences en enseignement du français ne s'approprient pas la langue, et elles révèlent également un des facteurs qui favorise l'abandon. Nous pouvons déduire, à partir de la figure 10, que ce qui résulte de la combinaison des manières de concevoir autrui, est un dispositif qui expulse, c'est-à-dire, un dispositif, qui loin de favoriser la rétention des élèves, favorise le redoublement, l'échec scolaire et l'abandon.

Figure 10. Combinaison des tendances prédominantes de traitement de la distance socioculturelle dans le dispositif.

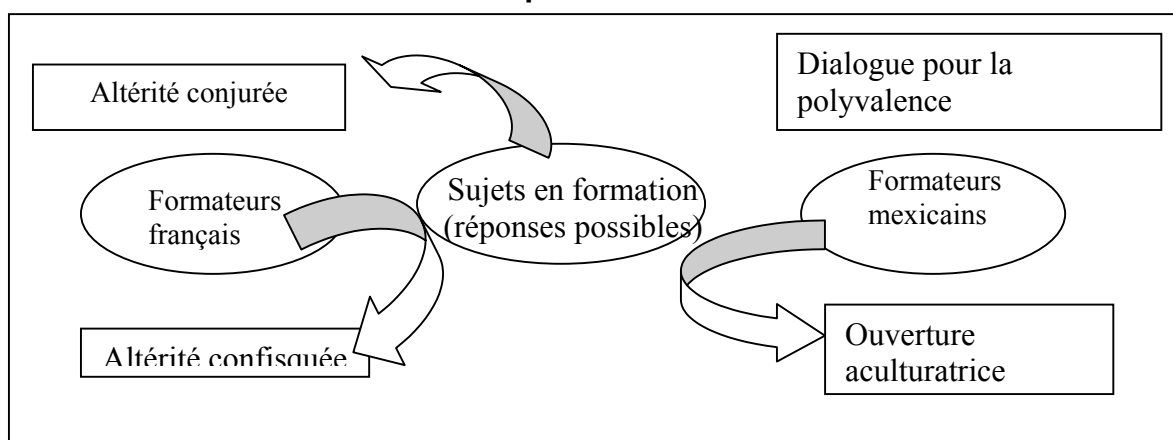


Figure élaboré par Cony Saenger (2004)

Nous pouvons alors affirmer que le fait que les élèves ne s'approprient pas la langue, ne doit pas s'attribuer uniquement aux habitus différents (manque de systématisation ou incapacité pour l'expression écrite en vue de privilégier l'oral), mais aussi à un élément éthique qui n'est autre que la façon de concevoir et de traiter autrui. Cet élément éthique a une dimension politique dans la mesure où le fait qu'ils conservent ces tendances ou qu'ils les modifient dépend de la décision des sujets. Expliqué *in abstracto*, la dimension éthico-politique des dispositifs a des implications pédagogiques. La reconstruction que nous avons faite en est une preuve.

Cela dit, le dispositif qui expulse n'est pas l'unique type possible de dispositif, puisque les tendances prédominantes peuvent être modifiées, sous l'effet de dislocations provoquées par un ou plusieurs agents. Cela est-il possible dans le cas qui nous occupe ? La réponse est affirmative si l'on considère les types d'identité professionnelle qui résultent de notre analyse.

En effet, bien que les types qui résultent de la stratégie conformiste (le techno-organisateur et l'enseignant prescripteur) sont très enclins à favoriser les tendances à la confiscation de l'altérité et de l'ouverture acculturante, il n'en est pas de même avec les types qui résultent de la stratégie d'assimilation (comme sont le consultant-orienteur, l'enseignant dialoguant et le formateur). Ces types d'identité sont en contradiction avec ce qui pourrait être une attitude de conjuration de l'altérité ou de confiscation de l'altérité, car sa configuration oblige à placer l'étudiant dans le centre du processus et à développer la sensibilité nécessaire pour éviter de le violenter. Cependant, ils ne garantissent pas que l'attitude d'ouverture acculturante soit supprimée, car on pourrait envisager le cas d'un excellent éducateur, à tendance acculturante, qui donnerait lieu à une réaction comme celle qui se résume dans l'expression suivante : « mon professeur est excellent, mais il est si francisé qu'il me fait haïr tout ce qui est français ».

Les identités professionnelles qui relèvent de manière partielle ou totale de la représentation dominante (c'est-à-dire, le consultant-orienteur, l'enseignant dialoguant et le formateur) constituent la condition nécessaire pour construire un dispositif dans lequel l'on favorise le dialogue vers la polyvalence. Un dispositif dans lequel, en plus de s'approprier la langue française, les étudiants s'enrichissent avec les éléments de la culture française qu'ils considèrent précieux.

Ce dialogue permettrait également aux professeurs français de comprendre et de valoriser l'espagnol et les éléments culturels de la culture mexicaine. Avec cela, nous pouvons arriver à la conclusion que, si la dimension éthico-politique du dispositif a des implications pédagogiques, la dimension pédagogique du dispositif a également des implications éthico-politiques.

6.6 Les types des dispositifs dans les licences FLE

La figure 11 de la page suivante, avec laquelle nous refermons notre reconstruction, nous montre les types de dispositif qui rendent possible les formes d'identité professionnelle et de traitement de la distance socioculturelle révélée dans les représentations des formateurs et dans la reconstruction de la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion de la langue.

Dans cette figure, nous pouvons observer les relations possibles entre les cinq identités professionnelles et les quatre modes de traitement de la distance à partir desquels ressortent quatre types de dispositifs possibles :

1. Dispositif de polyvalence culturelle. Il combine les identités du consultant-accompagnateur, de l'enseignant dialoguant et du formateur avec le dialogue vers la polyvalence.
2. Dispositif acculturant. Il combine toutes les identités professionnelles, sauf celle de l'enseignant prescripteur, avec l'attitude d'ouverture acculturante.
3. Dispositif techno-prescripteur. Il combine les identités du techno-organisateur et de l'enseignant prescripteur avec l'attitude d'altérité confisquée.
4. Dispositif qui expulse. Il peut apparaître en combinant la figure du techno-organisateur avec l'identité conjurée, mais il résulte aussi des tendances dominantes signalées dans la figure 10. C'est, malheureusement, ce type de dispositif qui est le plus fréquemment réalisé, et c'est justement celui-ci qu'il faudrait disloquer et transformer.

Figure 11. Dispositifs possibles à partir de la relation entre identité professionnelle et traitement de la distance socioculturelle.

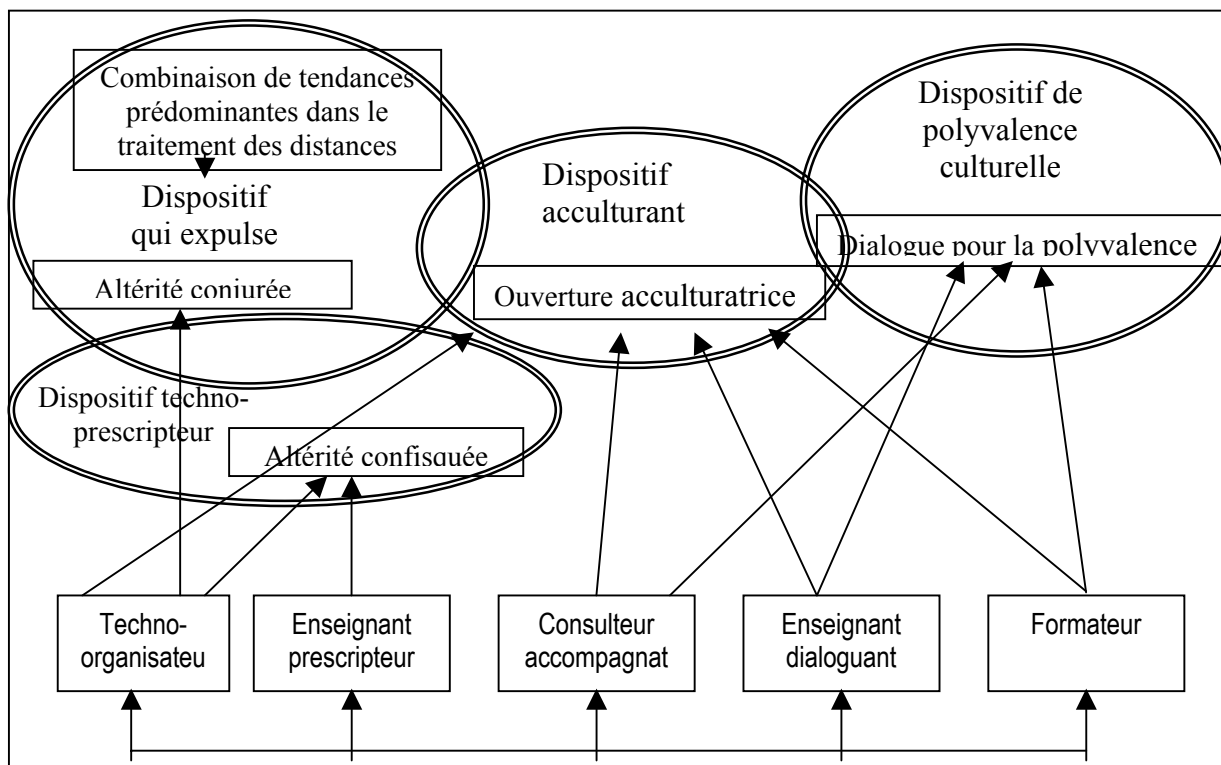


Figure élaborée par Cony Saenger, 2004.