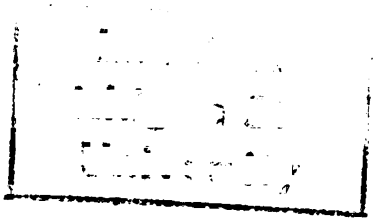


This is to certify that the

dissertation entitled

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE

DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES

presented by

Marie-Christine Weidmann Koop

has been accepted towards fulfillment
of the requirements for

PhD degree in French

Laurence M. Porter
Major professor

Date 10 December 1986

MSU is an Affirmative Action/Equal Opportunity Institution

RETURNING MATERIALS:
Place in book drop to remove this checkout from your record. FINES will be charged if book is returned after the date stamped below.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES

By

Marie-Christine Weidmann Koop

A DISSERTATION

Submitted to
Michigan State University
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY

Department of Romance and Classical Languages

1987

Copyright by
MARIE-CHRISTINE WEIDMANN KOOP
1987

©

ABSTRACT

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE
DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES

by

Marie-Christine Weidmann Koop

Les cours de culture française offerts dans les universités américaines jouissent d'une popularité grandissante et cette étude se proposait d'établir l'état présent de ce type de cours qui examine la société française dans une perspective sociologique et anthropologique. Pour atteindre ce but, il était nécessaire d'analyser les recherches qui ont été entreprises sur l'enseignement de la culture et de mener une enquête qui a entraîné la participation de 76 professeurs et 228 étudiants issus de 63 universités à l'aide de deux questionnaires portant sur divers aspects du cours: objectifs, contenu, manuels, documents, ressources, méthodologie, critères employés pour évaluer les étudiants et encourager leur participation, formation et suggestions des professeurs, formation et besoins des étudiants ainsi que leurs connaissances générales et les clichés qu'ils entretenaient sur la France contemporaine.

Les résultats de cette recherche indiquent que plusieurs sujets importants ne sont pas traités en classe ce qui, ajouté aux réponses des étudiants, suggère un élargissement du contenu du cours afin de fournir aux apprenants un tableau plus complet de la France. Les professeurs emploient plusieurs approches et déplorent la pénurie des ressources, des manuels mis à jour et des documents authentiques. Les objectifs principaux poursuivis par les enseignants concernent une meilleure compréhension de la France et des rapports interculturels, une amélioration des relations internationales et le désir de corriger les stéréotypes qui, effectivement, apparaissent dans les réponses des étudiants. Enfin, les professeurs insistent sur leur besoin d'une formation interdisciplinaire. Ces résultats et les recherches en cours s'accordent pour recommander que la culture soit définie en fonction de son contenu et comme discipline distincte à l'intérieur du programme de français. La méthodologie pourrait être améliorée grâce à l'usage de la méthode directe ou inductive associée à une combinaison d'approches variées(sociologique, anthropologique, sémiologique), en enseignant ce cours en français afin de ne pas perdre les connotations culturelles contenues dans les documents, en élaborant de meilleurs manuels et en employant des documents authentiques. Enfin, les objectifs du cours devraient tendre vers l'acquisition d'une compétence culturelle qu'il s'agira de définir.

A mes parents

et à mon mari Dave

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to express my deep appreciation and gratitude to the chairman of my committee, Professor Laurence M. Porter for his relentless encouragement and guidance and for his faith in my research. In addition, I wish to thank the other members of the committee, Professor Ann Tukey Harrison, Professor Georges Joyaux, and Professor Jean Nicholas who provided valuable insight and recommendations.

I extend my warm thanks to the professors of French culture and their students who participated in the survey which served as the basis of this study, especially Professors Jean Carduner, Edward C. Knox and Georges V. Santoni who were sources of knowledge and inspiration for this project.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLES ix

CHAPITRE PREMIER: INTRODUCTION 1

CHAPITRE DEUX: ANALYSE DES REPONSES FOURNIES PAR LES PROFESSEURS DE CULTURE... 10

2.1 Question No. 1: Titres des cours de culture 11

2.2 Question No. 2: Analyse des manuels 14

A. Contenu 16

B. Forme 21

C. Approche du sujet 25

2.3 Question No. 3: Thèmes traités dans les cours de culture 32

2.4 Question No. 4: Organisation du cours 40

2.5 Question No. 5: Documents présentés en classe par les professeurs 42

2.6 Question No. 6: Emploi de la méthode comparative 46

2.7 Question No. 7: Méthodologie du cours de culture 47

2.8 Question No. 8: Lecture analytique de documents audio-visuels 56

2.9 Question No. 9: Participation des étudiants 57

2.10 Question No. 10: Notation des étudiants 60

2.11 Question No. 11: Problèmes posés par les cours de culture 63

2.12 Question No. 12: Sources de renseignements pour préparer le cours 65

2.13 Question No. 13: Formation des enseignants 70

2.14 Question No. 14: Expérience pédagogique des professeurs 72

2.15 Question No. 15: Préférence pédagogique des professeurs 74

2.16 Question No. 16: Préparation au cours de culture 76

2.17 Question No. 17: Formation pédagogique des futurs professeurs 78

2.18 Question No. 18: Nécessité d'un stage pédagogique? 80

2.19 Question No. 19: Activités réussies dans le cours de culture..... 81
2.20 Question No. 20: Suggestions concernant le cours de culture..... 83
2.21 Question No. 21: Objectifs du cours de culture..... 86
2.22 Question No. 22: La civilisation, une spécialité?..... 89
A. Commentaires relatifs au besoin de préparation pour le cours..... 89
B. Commentaires relatifs à la necessité de faire une spécialité de la culture..... 90
2.23 Question No. 23: Distribution de questionnaires aux étudiants..... 93

CHAPITRE TROIS: ANALYSE DES REPONSES FOURNIES PAR LES ETUDIANTS AYANT SUIVI AU MOINS UN COURS DE CULTURE..... 94
3.1 Question No. 1: Profil des étudiants..... 95
3.2 Question No. 2: Diplôme en préparation..... 97
I. La spécialité..... 97
II. La matière secondaire ou option..... 98
3.3 Considérations professionnelles..... 101
3.4 Carrière envisagée..... 102
3.5 Concentration choisie en français..... 104
3.6 Raisons relatives à la concentration choisie en français..... 105
3.7 Images liées à la France..... 106
3.8 Aspects positifs et négatifs liés à la France..... 114
A. Aspects positifs liés à la France..... 114
B. Aspects négatifs..... 115
3.9 Comment on voit le Français typique..... 121
3.10 Comment on voit la Française typique..... 125
3.11 Opinions des étudiants sur la France et les Français..... 130
3.12 Connaissance du parti politique au pouvoir..... 142
3.13 Connaissance du Président de la République..... 143
3.14 Connaissance du Premier Ministre..... 144
3.15 Sources de connaissances sur la France contemporaine..... 145
3.16 Voyages en France..... 147
3.17 Titres des cours de culture suivis par les étudiants..... 150
3.18 Manuels employés par les étudiants..... 152
3.19 Thèmes traités dans les cours de culture des étudiants..... 157
3.20 Avis des étudiants sur les thèmes de culture..... 159

a) Sujets considérés comme importants par les étudiants..... 159
b) Sujets favoris des étudiants..... 161
3.21 Sujets d'intérêt jamais présentés aux étudiants..... 165
3.22 Degré d'aisance pour parler en public..... 168
3.23 Comportement personnel dans le cours de culture..... 169
3.24 Evaluation des activités de classe..... 171
3.25 Méthodologie appréciée des étudiants..... 174
3.26 Suggestions en vue de l'amélioration du cours de culture..... 175
3.27 Lectures favorites des étudiants..... 180
3.28 Expériences culturelles favorites des étudiants..... 183

CHAPITRE QUATRE: SYNTHESE DES RESULTATS DE L'ENQUETE ET CONSIDERATIONS D'ORDRE THEORIQUE..... 188
4.1 Organisation du cours..... 189
A. Les sujets traités..... 189
B. L'approche pédagogique..... 194
C. La méthodologie..... 197
D. Les matériaux pédagogiques..... 203
E. Rôle des stéréotypes..... 207
F. Le profil des étudiants..... 210
4.2 Formation des professeurs de culture..... 212
4.3 Fonction du cours de culture..... 215
A. Objectifs du cours..... 215
B. Evaluation des étudiants..... 216
4.4 La notion de compétence culturelle..... 218

CONCLUSION: RECOMMANDATIONS POUR L'ORGANISATION D'UN PROGRAMME DE CULTURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES..... 224

APPENDICE A: Questionnaire destiné aux professeurs..... 231
APPENDICE B: Lettre accompagnant le questionnaire envoyé aux professeurs..... 236
APPENDICE C: Lettre de rappel envoyée aux professeurs..... 237
APPENDICE D: Questionnaire destiné aux étudiants..... 238
APPENDICE E: Meilleurs programmes de français au niveau "undergraduate" cités dans le

rapport de Jack Gourman..... 242
APPENDICE F: Etablissements ayant participé à l'enquête..... 243
APPENDICE G: Classification des manuels..... 246
APPENDICE H: Ouvrages complémentaires aux manuels de culture..... 250

NOTES..... 254

BIBLIOGRAPHIE..... 264

LISTE DES TABLES

Table 1: Liste des manuels employés par ordre de préférence..... 29
Table 2: Sujets traités dans les manuels analysés..... 30
Table 3: Classement des manuels selon le nombre des sujets abordés..... 31
Table 4: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 3..... 38
Table 5: Thèmes traités en classe par ordre de préférence..... 39
Table 6: Résultats obtenus à la question No. 5..... 45
Table 7: Distribution des méthodologies proposées par ordre de préférence et de fréquence... 55
Table 8: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 9..... 59
Table 9: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 10..... 62
Table 10: Résultats obtenus à la question No. 12..... 69
Table 11: Liste des images associées à la France dans l'ordre d'importance..... 110
Table 12: Classement des images citées par catégories..... 112
Table 13: Aspects positifs liés à la France..... 117
Table 14: Classement des aspects positifs par catégories..... 118
Table 15: Aspects négatifs liés à la France..... 119
Table 16: Classement des aspects négatifs par catégories..... 120
Table 17: Attributs du Français typique..... 123
Table 18: Classification des attributs du Français typique..... 124
Table 19: Attributs de la Française typique..... 128
Table 20: Classification des attributs de la Française typique..... 129
Table 21: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 11..... 141
Table 22: Sujets considérés comme importants par les étudiants..... 163
Table 23: Sujets favoris des étudiants..... 164
Table 24: Sujets d'intérêt jamais présentés aux étudiants..... 167
Table 25: Résultats obtenus à la question No. 24 sur les activités de classe..... 173
Table 26: Suggestions en vue de l'amélioration du cours de culture..... 178
Table 27: Lectures favorites des étudiants..... 182
Table 28: Expériences culturelles favorites des étudiants..... 186

CHAPITRE PREMIER: INTRODUCTION

Depuis quelques années, les effectifs des étudiants américains inscrits en langues vivantes sont en légère hausse, phénomène qui s'explique par des facteurs démographiques et culturels. On remarque, aux Etats-Unis, une prise de conscience quant à l'importance des langues vivantes, accompagnée d'une ouverture vers l'étranger. Le français bénéficie de cet accroissement d'intérêt et les programmes offerts par les universités américaines ont ainsi pu se diversifier. L'option de littérature attire encore un grand nombre de candidats, mais celle de culture/civilisation semble devenir de plus en plus populaire grâce, d'une part, aux possibilités illimitées que procure l'interdisciplinarité et, d'autre part, au fait qu'elle permet aux étudiants qui ne veulent se spécialiser ni en français, ni en littérature, de suivre des cours faisant appel à des connaissances générales (histoire, sociologie, économie, etc.). Le cours de culture/civilisation touche donc un public plus étendu que celui de littérature et il semble que ce soit la raison pour laquelle sa place marque une progression dans les programmes de français. Or cette option étant assez récente, il s'ensuit que les cours offerts sous cette rubrique ne sont pas toujours définis de la même façon dans toutes les universités. D'après leur description dans les catalogues des établissements américains, on peut classer ces cours selon deux catégories: ceux qui suivent une démarche diachronique et présentent un aperçu de la France depuis la Gaule jusqu'au XXème siècle, en insistant sur l'histoire, l'histoire de l'art, l'histoire des idées, etc., et ceux qui se limitent à la France contemporaine sous tous ses aspects --contextes historique, économique, politique, sociologique, anthropologique, etc.

En premier lieu, les professeurs ne semblent pas s'accorder sur la terminologie relative à ces cours que l'on trouve tantôt sous le titre de "civilisation", tantôt sous celui de "culture". Ces deux termes revêtent bien souvent un sens parallèle dans la mesure où ils s'appliquent tous deux à l'étude d'une société. Les dictionnaires eux-mêmes manquent de clarté à cet égard. Celui de Robert indique, au sens figuré du mot "culture": " 1. Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. -- Par ext. Ensemble des connaissances acquises qui permettent à l'esprit de développer son sens critique, son goût, son jugement [...]. 2. Par ext. Culture est parfois synonyme de civilisation."[1]

Quant au Dictionnaire Hachette de la langue française, voici la définition qu'il nous propose: "[Fig.] 3. Ensemble des activités soumises à des normes socialement et historiquement différenciées et des modèles de comportement transmissibles par l'éducation, propre à un groupe social donné. *Chaque société a sa culture.*"[2]

Dans leur ouvrage Vers une Science des civilisations, Guy Micheud et Edmond Marc retracent l'historique du sens des deux termes. Nous apprenons que le mot "civilisation" est né en France au XVIIIème siècle et que, pour Mirabeau, il "désigne l'acte de civiliser, c'est-à-dire de diffuser les "lumières", s'opposant ainsi à l'état de "barbarie", tandis qu'à la même époque, chez Voltaire ou Vauvenargues, la culture désigne la formation de l'esprit, soit un aspect de l'acte de civiliser".[3] Puis, à la même époque, en Angleterre, le terme "civilisation" s'applique, pour Boswell, à l'anti-barbarie" alors qu'en Allemagne Kant opposera "Kultur" à barbarie. Nos deux vocables conservent ainsi, jusqu'à la fin du XVIIIème siècle, un sens abstrait et général. Cependant, le romantisme allemand introduit la notion de pluralité des cultures, en particulier avec Novalis en 1800, ce qui va aboutir à l'histoire des cultures, alors que, dès 1820, en France, "civilisation" revêt la même signification. Depuis ce moment, les deux termes se sont développés parallèlement dans leur langue respective, "Kultur" en allemand et "civilisation" en français, jusqu'au XXème siècle où la naissance de l'ethnologie a encore modifié les définitions. Les ethnologues allemands, suivant leur tradition, ont étudié des "cultures" et les anthropologues anglo-saxons leur ont emprunté le terme; subissant leur influence, toujours d'après Micheud et Marc, les ethnologues français, puis les sociologues ont commencé à parler de cultures au sens de civilisations, de telle sorte que ces deux mots sont peu à peu devenus interchangeables. On en trouve la confirmation dans le Dictionnaire des Synonymes où Henri Bénac associe d'emblée les deux vocables sous la rubrique "civilisation" où il écrit: "ensemble de caractères sociaux, religieux, moraux, esthétiques, techniques et scientifiques qui se transmettent et sont communs à une société, a pour synonyme, depuis le XIXème siècle, Culture (de l'allemand Kultur) qui est moins employé et se dit surtout de la civilisation considérée du point de vue de l'esprit: *Propager la culture française à l'étranger*".[4] Micheud et Marc poursuivent leur développement en appliquant la méthode des champs sémantiques aux trois vocables "culture", "civilisation" et "société". Ils démontrent ainsi que, du point de vue de l'historien, une société reste principalement un système de structures socio-économiques, d'institutions et de productions culturelles, une "civilisation" qu'on analyse selon des repères chronologiques situés sur l'échelle du temps. L'ethnologue et le sociologue, en revanche, s'attachent plus particulièrement aux formes d'expression d'une société et tendent à privilégier l'étude des comportements et des manières de vivre de cette "culture" à un moment déterminé, ainsi que l'illustre d'ailleurs la définition de Carol et Melvin Ember: "Culture, then, refers to innumerable aspects of life. To most anthropologists, culture encompasses the

behaviors, beliefs, and attitudes , and also the products of human activity, that are characteristic of a particular society or population. Each of us is born into a complex culture that will strongly influence how we live and behave for the remainder of our lives." [5]

La controverse relative au choix des termes "culture" ou "civilisation" est loin d'être réglée. De nombreux articles ont été écrits à ce sujet et, parmi ces derniers, on peut citer celui de Paul Ricœur intitulé "Civilisation universelle et cultures nationales" [6] dans lequel il oppose une civilisation à l'échelle de la planète entière, marquée par ses accomplissements scientifiques, techniques, économiques et politiques, à des cultures nationales qui se caractérisent individuellement par un ensemble de valeurs. Jean Darbelnet a tenté, lui aussi, de définir les deux vocables: "Par *culture*, il faut entendre ici non pas l'enrichissement de l'esprit, non pas ce qu'on retient quand on a tout oublié, mais la façon dont un peuple conçoit la vie et l'organise à tous les niveaux. Ce sens n'est pas explicitement reconnu par les dictionnaires français; on le trouve cependant dans les travaux des sociologues et des anthropologues, vraisemblablement influencés par la terminologie américaine." [7] Nelson Brooks, quant à lui, consacre un article entier à la définition de "culture" qu'il différencie de "civilisation" de la manière suivante: "Culture refers to the individual's role in the unending kaleidoscope of life situations of every kind and the rules and models for attitude and conduct in them. By reference to these models, every human being, from infancy onward, justifies the world to himself as best he can, associates with those around him, and relates to the social order to which he is attached." [8] L'ouvrage d'Alfred et Clyde Kluckhohn [9], enfin, nous fournit un historique sur le développement du terme "culture" qui rejoint celui de Michaud et Marc; il nous propose également trois cents définitions qu'il nous est impossible de reproduire ici.

En fonction des arguments exprimés ci-dessus, nous avons choisi le mot "culture" pour qualifier les cours qui nous intéressent et c'est celui que nous utiliserons désormais dans le cadre de cette étude. En effet, pour le type de cours qui présente la France dans une courte période de temps, quinze à vingt ans au plus, on parlera plutôt de "culture" puisqu'on essaiera , à l'instar de l'ethnologue et du sociologue, de capter cette société contemporaine en mouvement, en ayant recours au document instantané, au témoignage emprunté. Or c'est à ce type de cours particulier que s'appliquent les recherches dont nous allons reproduire le compte rendu dans les chapitres qui suivent.

Les professeurs d'université ne reçoivent généralement qu'une formation pédagogique limitée. Pour ce qui a trait aux langues vivantes, la recherche est souvent très avancée mais elle s'applique presque totalement à l'acquisition de la langue proprement dite. La culture est devenue une spécialité à l'intérieur des programmes mais son contenu est si varié (puisqu'il fait appel à l'histoire, à l'économie, à la sociologie, à l'anthropologie, etc.) que les professeurs qui l'enseignent

se heurtant au problème du choix de la méthodologie.

De nombreuses enquêtes ont été effectuées sur les cours de langue et leur contenu mais, à notre connaissance, il n'existe que peu d'études sur le cours de culture française. Deux professeurs se sont penchés sur le problème inverse. Monsieur Jean Paulhan, d'abord, a voulu nous donner un aperçu de l'image que les adolescents français se font des Etats-Unis, en leur faisant remplir un questionnaire élaboré par ses étudiants de culture à Allegheny College.[10] Vient ensuite le rapport de Monsieur Laurence Wylie qui a examiné le même sujet à partir des manuels scolaires employés en France dans l'enseignement secondaire.[11] La thèse de doctorat de Madame Beatrice Batneg se rapproche de notre propos mais s'applique aux cours d'introduction à l'histoire et à la civilisation d'Asie.[12] Il reste deux enquêtes correspondant à notre cas, celle de Monsieur Edward Knox qui a essayé de déterminer la formation des professeurs de "civilisation" française aux Etats-Unis et leur approche méthodologique[13] et, enfin, celle conduite en 1982 avec la coopération de Faits et Opinions, en France, et de l'organisation Gallup, aux Etats-Unis, et dont le but était de déterminer la façon dont les Américains voient les Français et réciproquement, à partir d'un sondage mené auprès du grand public.[14]

Monsieur Louis Porcher, fort conscient des problèmes créés par le cours de culture, s'est interrogé sur la question:

> L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe: chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. [...] Personne ne sait clairement, pour l'instant, [...] en quoi consiste un enseignement de civilisation adéquat. L'appellation même a été souvent contestée, sans que l'on propose véritablement une solution meilleure. [...] Il est urgent, aujourd'hui, d'essayer de sortir de telles incertitudes, car, manifestement, les apprenants prennent un intérêt de plus en plus marqué à cet enseignement.[15]

Notre enquête sera plus extensive que les précédentes et se propose d'apporter quelques éclaircissements sur le sujet. Elle a été élaborée en fonction de trois objectifs. Elle devrait permettre, d'une part, de définir l'état présent des cours de culture française contemporaine en ce qui concerne les méthodes pédagogiques employées par les enseignants, les manuels utilisés, le contenu et le but de ces cours. Elle devra ensuite mettre en évidence les problèmes posés par ces cours, à la fois pour les étudiants et pour les professeurs et déterminer les besoins des étudiants relatifs à leur savoir sur la France contemporaine et sa culture, leurs réactions devant différentes approches pédagogiques et le rôle de ces cours dans la préparation à leur future carrière. Son but primordial, enfin, consistera à extraire de ses résultats des conclusions qui nous permettront d'établir les recommandations nécessaires pour une amélioration des cours en question, tant du point de vue de la méthodologie que de celui du contenu.

Pour mener à bien notre enquête, nous nous sommes trouvée devant le dilemme du choix d'une méthode. Plusieurs possibilités s'offraient à nous. Il y avait d'abord l'entretien privé qui, dans notre cas précis, n'aurait pu être utilisé ni avec les étudiants, ni avec les professeurs car il aurait occasionné trop de dépenses et nous aurions dépassé les limites de temps que nous nous étions fixées. Une autre alternative concernait l'observation de classes de culture, ce qui, là aussi, aurait pris trop de temps et n'aurait pas permis de toucher beaucoup de professeurs. Il nous restait encore une option, celle du questionnaire.

Dans leur ouvrage Questionnaires: Design and Use,[16] Douglas Berdie et John F. Anderson donnent une liste extensive des avantages et des inconvénients de cette méthode. Il est vrai que le taux de réponse obtenu ainsi reste généralement bas et que la validité et la fiabilité des réponses peuvent être discutables. Un autre désavantage du questionnaire réside dans les limites des questions. Par besoin de clarté, on doit en effet les simplifier au maximum au risque d'être parfois superficiel. On ne peut donc pas approfondir le sujet alors que certains répondants auraient beaucoup à y ajouter.

Un grand nombre de personnes éprouvent des préjugés contre cette méthode car, dans la vie quotidienne, on reçoit constamment des formulaires à remplir et on finit par se lasser de cette formule. On admettra également que son manque de personnalisation ne facilite pas la tâche; nos rapports quotidiens avec les autres sont déjà très impersonnels et certains se sentent offusqués par un questionnaire qui ne fait que perpétuer une situation qu'ils déplorent. Berdie et Anderson indiquent également qu'on ne peut jamais être certain de l'authenticité d'une réponse car, en moyenne, il semble que 10% des formulaires soient remplis par des individus autres que ceux à qui on les destinait (le conjoint ou une autre personne que l'on croit plus qualifiée, par exemple)[17].

Malgré tous ces aspects négatifs, l'enquête par questionnaire jouit d'un avantage incomparable, celle du coût qu'elle occasionne et qui se trouve fort réduit par rapport à celui d'autres procédés. De plus, elle permet de contacter un nombre illimité de participants et de couvrir une grande étendue géographique. D'un autre côté, on ne se heurte pas au problème du moment auquel on peut entrer en rapport avec les sujets sans les déranger et ces derniers ont tout le loisir de répondre aux questions à leur convenance. Le formulaire représente un outil objectif, surtout si on le compare à l'entretien privé où les répondants sont susceptibles d'être influencés par l'enquêteur selon la façon dont il pose ses questions. Le formulaire reste neutre et le sujet ne risque pas d'être désorienté par la personnalité d'un inconnu. Cette méthode assure ainsi une certaine uniformité à l'enquête puisque le courrier expédié contient chaque fois la même lettre d'accompagnement et les mêmes rubriques, alors qu'un enquêteur sera tenté de varier la manière dont il s'exprime en fonction du personnage auquel il s'adresse.

Après avoir soigneusement analysé tous ces arguments, nous avons opté pour la méthode du questionnaire qui, à notre avis, était la mieux adaptée à notre recherche et aux moyens financiers dont nous disposions.

Les études précédemment citées étaient fondées sur un seul type de formulaire destiné soit à des professeurs, soit à des étudiants, parfois même à des directeurs de sections. Il nous a semblé que, pour être complète, une enquête sur l'enseignement de la culture française devait présenter le point de vue des deux partis qu'elle affectait, c'est-à-dire non seulement celui du professeur, mais aussi celui de ses étudiants car c'est à ces derniers que s'adresse le cours.Par conséquent, deux sortes de formulaires ont été élaborés, en fonction de critères variés.

En ce qui concerne les enseignants, il s'agissait de mettre à jour le contenu du cours de culture tel qu'il est pratiqué aujourd'hui aux Etats-Unis. Puis, il était nécessaire de dresser la liste des manuels employés, des thèmes présentés en classe, de l'approche méthodologique et du matériel pédagogique usités. Il convenait ensuite de déterminer les rapports entre l'apprenant et l'enseignant et d'expliquer les choix de ce dernier en dressant son profil par rapport à sa formation, ses préférences et ses possibilités de recyclage. Enfin, les dernières rubriques faisaient allusion à la position qu'il avait adoptée vis-à-vis du cours de culture, pour ce qui est du sens et du but de celui-ci, à l'importance qu'il attachait à ce cours et à la place qu'il lui accordait dans le programme de français.

Le questionnaire destiné aux étudiants qui avaient suivi au moins un cours de culture française se proposait, en premier lieu, d'établir là aussi le profil des sujets quant à leur niveau d'études, leur formation, la carrière envisagée et les préférences relatives aux thèmes introduits en classe, à la pédagogie et aux manuels qui leur étaient offerts. D'autre part, il était impératif de savoir quelles étaient les sources dont les étudiants tiraient leurs connaissances de la France et, surtout, en quoi consistaient ces connaissances. Certaines rubriques ont d'ailleurs été rédigées dans le seul but de déceler les mythes sur la France qui étaient encore présents dans leur esprit et de pouvoir ainsi améliorer le cours de culture en évitant de perpétuer les anciens clichés qui n'ont plus cours. Enfin, il était demandé aux sujets de donner leur opinion sur leur comportement en classe et sur la manière de le modifier pour encourager leur participation.

Nous avons voulu limiter nos recherches aux cours de culture offerts en troisième ou quatrième année d'université et les établissements d'enseignement supérieur qui ont participé à l'enquête devaient offrir au moins une licence (bachelor's) en français. Ils ont été sélectionnés selon des critères bien précis. Premièrement, l'excellence jouait un rôle primordial et nous avons consulté le rapport de Jack Gourman[18] où figurent les 38 universités et collèges qui offrent les meilleurs programmes de français au niveau "undergraduate"[19]. Secondement, il était impératif d'ajouter à cette liste celle des établissements où l'on avait la possibilité de préparer

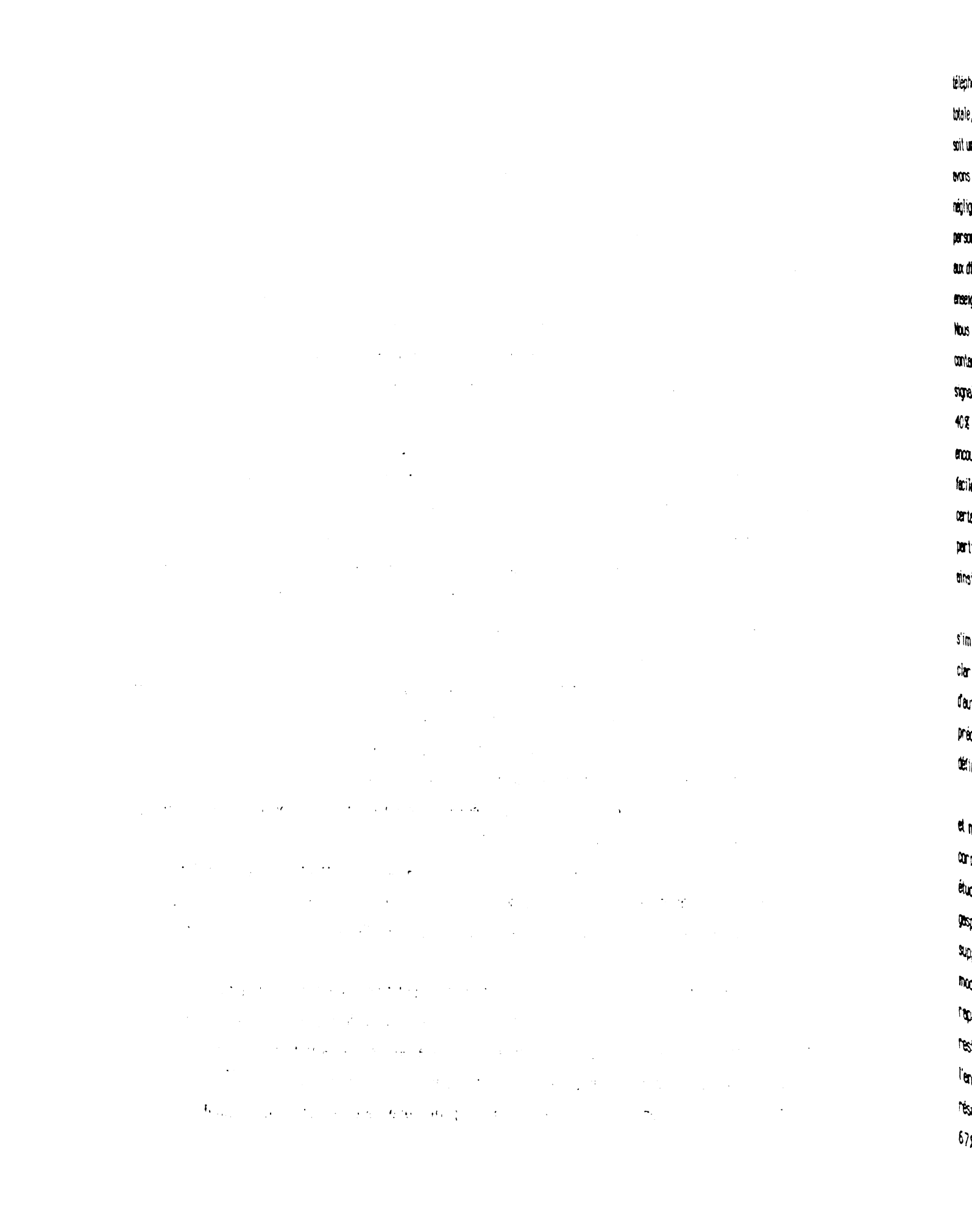
une licence de français avec une spécialisation en civilisation ou culture; trois seulement étaient officiellement cités dans The College Blue Book [20]: Dominican College of San Rafael (Californie), University of Columbia (Missouri) et Bryn Mawr College (Pennsylvanie). Jusqu'ici, la majorité des établissements se situaient au nord-est du pays, mais nous voulions consulter au moins une université par Etat afin d'obtenir un échantillon représentatif à l'échelle nationale. Grâce encore au College Blue Book, il nous a été possible d'identifier les plus grands établissements de chaque Etat et augmenter ainsi notre relevé.

Pour compléter le choix au niveau des universités, nous avons procédé à la sélection au niveau des professeurs. Le périodique Contemporary French Civilization [21] est une revue professionnelle sur la France contemporaine à la rédaction de laquelle participent de nombreux spécialistes en la matière. Elle contient la liste de ces derniers que nous avons jugé bon de contacter. A cette liste, nous avons ajouté celle des membres actifs de l'Institut d'Etudes Françaises à New York University, fournie gracieusement par le professeur Edward Knox, et celle de spécialistes en rapport avec l'Institut NEH sur la société et la culture française contemporaine, organisé à l'université d'Albany en 1981, communiquée par le professeur Georges Santoni.

L'étape suivante consistait en la confection des questionnaires. Leur aspect extérieur joue un rôle vital dans le taux de participation à une enquête et nous avons pour cela suivi les directives exprimées par Pauline Young [22] et par John E. Nixon [23]. En premier lieu, nous avons fait imprimer les formulaires sur du papier de couleur afin de les rendre attrayants. Le titre de la recherche se distingue nettement en première page où figure également le nom de l'organisme qui recueille les données, Michigan State University en l'occurrence. Un court paragraphe indiquait les objectifs de l'étude et assurait aux participants éventuels que leurs réponses resteraient confidentielles. Nous avons enfin attribué à chaque questionnaire un numéro de code qui nous permettrait par la suite d'identifier les professeurs qui n'avaient pas répondu et de leur envoyer une lettre de rappel. Il convenait ensuite de rédiger une lettre d'accompagnement expliquant de nouveau le dessein de la recherche et sa nécessité [24].

Toute enquête sérieuse commence par un test. Nous avons donc effectué une étude pilote afin de mesurer la clarté de nos questions, de nous assurer de leur bonne interprétation par le répondant et de découvrir de nouveaux aspects du problème étudié que l'on n'aurait pas anticipés à l'origine.

Dans un premier temps, nous avons sélectionné un petit nombre de participants et nous leur avons envoyé, en janvier 1983, un questionnaire codé avec la lettre d'accompagnement et une enveloppe timbrée. Au bout de quelques semaines, nous avons dressé la liste des sujets qui ne nous avaient pas encore répondu et nous leur avons fait parvenir une lettre de rappel [25] et un autre questionnaire. Dans certains cas, nous avons expédié une seconde lettre de rappel et même



téléphoné aux personnes concernées pour augmenter le taux de participation. Pour l'enquête totale, sur les 68 professeurs à qui nous avons adressé une lettre de rappel, 29 y ont répondu, soit un taux de 43%. Mais si l'on considère ces 29 réponses en relation avec les 123 que nous avons obtenues en tout, elles représentent près de 16% de la participation totale, quantité non négligeable. Sur les 52 formulaires envoyés pour l'étude pilote, 36 avaient été adressés personnellement aux professeurs dont le nom nous avait été communiqué et 16 avaient été envoyés aux directeurs de sections avec une lettre leur demandant de les transmettre aux professeurs qui enseignaient la culture française et qui étaient donc susceptibles d'être intéressés par notre étude. Nous avons reçu, au total, 36 réponses contenant 28 formulaires dont 77% émanaient de sujets contactés directement, par opposition aux 69% des réponses globales. La moyenne du taux de refus signalé par Theodore Caplow [26] se situe généralement, pour une enquête bien faite, entre 30% et 40% alors qu'il se situait, pour nous, entre 23% et 31%. Ces résultats étaient déjà encourageants, d'autant plus que nos rubriques ne se limitaient pas aux questions fermées qui sont faciles à compléter. Parmi les réponses, une quinzaine seulement ont pu être retenues parce qu'un certain nombre des professeurs contactés n'enseignaient pas ou plus la culture. La majorité des participants avaient accepté de distribuer des questionnaires à leurs étudiants, nous permettant ainsi d'en recueillir 113 au total.

Après avoir analysé ces résultats partiels, nous avons procédé aux corrections qui s'imposaient. Il s'agissait tantôt de modifier la rédaction de certaines questions afin de les clarifier, de supprimer les rubriques qui ne nous paraissaient pas intéressantes ou d'en ajouter d'autres pour éclaircir certains points. Les commentaires des participants nous ont été très précieux et, après ce travail de dépouillement, nous avons réussi à élaborer les questionnaires définitifs de notre étude [27].

Pour ce qui est de l'enquête définitive, nous avons envoyé 132 formulaires à des professeurs et nous avons reçu 87 réponses, soit un taux de 66%. Nous n'en avons retenu que 61 qui correspondaient à notre sujet. Nous avons ensuite expédié les nouveaux questionnaires pour étudiants dont nous avons récolté 228 exemplaires dûment remplis. Nous ne voulions pas gaspiller les efforts de l'étude pilote et nous avons décidé d'envoyer à ses participants un supplément au questionnaire qu'ils avaient rempli initialement et qui correspondait aux modifications qui lui avaient été apportées. Il nous était impossible, cependant, d'entrer en rapport avec les étudiants qui avaient pris part à cette étude puisque les formulaires étaient restés anonymes et nous les avons donc éliminés pour l'analyse des résultats définitifs. Au total, l'enquête s'est déroulée sur une période de deux ans, de janvier 1983 à novembre 1984. Ses résultats sont fondés sur les réponses de 76 enseignants (avec un taux de participation totale de 67%) et 228 apprenants répartis dans 63 établissements situés dans 31 Etats [28]. Au terme de

l'étude, nous avons fait parvenir à tous les répondants un exemplaire contenant le résumé de nos résultats afin de les remercier de leur aimable coopération.

Les chapitres qui suivent contiennent la présentation et l'analyse de ces résultats. Pour les questions dont les réponses peuvent être exprimées quantitativement, nous avons indiqué à la fois le nombre exact des réponses et le pourcentage auquel il correspondait. Etant donné que certains sujets n'ont pas répondu à une question entière ou à une partie de la question, les pourcentages seront calculés non pas par rapport au nombre total de participants (76 professeurs, 228 étudiants), mais plutôt par rapport au nombre de réponses exprimées sous chaque rubrique, à moins qu'il n'en soit précisé autrement. Pour les autres types de questions, nous nous sommes efforcée de citer les commentaires exprimés sauf s'ils étaient trop nombreux et trop longs, dans quel cas nous avons essayé de les regrouper par catégories.

CHAPITRE DEUX: ANALYSE DES REPONSES FOURNIES PAR LES PROFESSEURS DE CULTURE

Le questionnaire destiné aux professeurs et reproduit à l'appendice A se compose de vingt-trois questions qui se présentent, dans leur ensemble, sous la forme d'une progression allant du concret à l'abstrait, c'est-à-dire de questions à réponse quantitative ou simple pour aboutir, vers la fin, à des questions à réponse qualitative.

Les rubriques ont trait aux manuels, au contenu thématique et à l'organisation du cours, au matériel et aux documents utilisés, à la méthodologie, à la façon de noter les apprenants, aux problèmes rencontrés, à la formation du professeur, à ses sources de référence et à son expérience professionnelle. A la fin du formulaire, il est demandé à ce dernier d'exprimer son opinion sur la formation des futurs professeurs, sur le but du cours de culture française et la nécessité de faire de cette matière une spécialité. On l'encourage également à citer des activités qui ont obtenu du succès dans ses classes et un espace est réservé aux suggestions relatives au cours. La dernière question, purement administrative, concerne l'étape suivante de l'enquête, à savoir le "bon vouloir" du professeur à distribuer des questionnaires à ses étudiants.

Afin de faciliter la lecture de ce rapport, chaque question fera l'objet d'une sous-partie et sera traitée individuellement. Par ailleurs, nous nous contenterons d'interpréter ici les résultats recueillis alors que le chapitre quatre sera consacré à nos recommandations en vue de l'amélioration du cours de culture.

2.1 Question No. 1: Titres des cours de culture:

Cette première question, en tête du questionnaire, se proposait deux objectifs bien distincts. Dans un premier temps, elle nous permettait d'éliminer les formulaires qui ne correspondaient pas à notre enquête. Certains professeurs, en effet, indiquaient seulement des cours de littérature ou de conversation auxquels ils incorporaient quelquefois des éléments culturels ou bien des cours d'histoire de la civilisation française qui couvraient plusieurs siècles pour aboutir à la Première ou à la Seconde Guerre mondiale. Il est vrai que, dans certains établissements, il n'existe pas de cours consacré à la France contemporaine et nous n'avons retenu que les questionnaires remplis par des participants qui enseignaient effectivement un tel cours, soit 76 au total. Dans un deuxième temps, cette question présentait l'avantage de fournir bien des renseignements sur la façon dont on conçoit la culture dans un programme de français et l'importance qu'on lui accorde. Les professeurs devaient préciser le titre des cours de culture qu'ils avaient enseignés dans les cinq dernières années et il serait difficile d'affirmer avec certitude que cela correspondait au programme de l'établissement où ils exerçaient au moment de l'étude. Il serait trop fastidieux d'établir cette différence pour chaque cas, d'autant plus que, dans certaines circonstances, deux ou trois professeurs enseignant au même endroit ont indiqué des cours différents. Pour simplifier notre analyse, nous considérerons donc que la réponse s'applique au professeur.

Les résultats quantitatifs de cette question révèlent ainsi que 63 professeurs, soit 83%, ont enseigné au moins un cours sur la France contemporaine. Parmi ceux-ci, un répondant (1.31%) le fait en deux semestres et huit (10.50%) enseignent en anglais dans le cadre d'une coopération avec d'autres départements. Pour les 13 autres cours, soit 17%, la France contemporaine est introduite de la façon suivante:

-dans un cours de langue avancé axé sur la culture: 3 (3,90%)
-à la fin d'un cours d'histoire de la civilisation:..... 5 (6,57%)
-à la fin du deuxième cours d'histoire de la civilisation: 3 (3,90%)
-à la fin du troisième cours d'histoire de la civilisation: 1 (1,30%)
-à la fin du quatrième cours d'histoire de la civilisation: 1 (1,30%)

Ces chiffres sont révélateurs dans la mesure où les participants étaient considérés comme les spécialistes de culture de leur département. Il apparaît ainsi que, dans 17% des cas, il n'existe pas de cours sur la France contemporaine, ce qui nous porte à croire que, dans les établissements en question, la culture ne s'est peut-être pas encore imposée en tant que matière.

Trois répondants introduisent le sujet dans un cours avancé de langue ou de conversation dont tous les documents se rapportent à la France contemporaine (manuels, articles de presse, discussions à

partir de films, etc.). Dix autres (13%) l'incorporent à un cours d'histoire de la civilisation étendu sur un, deux, trois ou quatre trimestres/semestres. Dans les deux établissements où l'on offre respectivement trois et quatre semestres de civilisation, il semble que cette matière occupe une place importante, non pas sous son aspect contemporain, mais en privilégiant l'approche historique.

Dans huit des cas cités (10,50%), le cours est enseigné en anglais dans le cadre d'un programme interdisciplinaire qui engage la coopération d'autres départements. Cette option obtient une faveur croissante à une époque où l'interdisciplinarité devient de plus en plus populaire et comporte un sérieux avantage du point de vue du contenu. Elle permet aux étudiants d'approfondir , dans leur propre langue, les sujets qui leur sont présentés par des spécialistes en histoire, sociologie, anthropologie, histoire de l'art, économie. sciences politiques, etc. En effet, le professeur de français, tout érudit qu'il soit, aura reçu, dans la majorité des cas, une formation linguistique et littéraire et ne pourra pas, a priori, offrir un niveau élevé de connaissances pour chacun des thèmes traités en classe. Ce que l'on peut reprocher à ces cours, en revanche, est le fait qu'ils soient enseignés en anglais. Il est bien entendu qu'un établissement pourrait difficilement se permettre le luxe d'avoir, pour les sujets cités plus haut, des spécialistes qui parlent couramment le français ou qui viennent de France (à moins qu'il ne s'agisse d'un institut spécial comme l'Ecole d'été de Middlebury College ou l'Institut NEH organisé à l'Université d'Albany en 1979)[1]. Cependant, si ces cours figurent dans un programme de français, ils représentent pour l'apprenant une occasion supplémentaire d'étendre ses connaissances et sa pratique linguistiques. D'autre part, la langue elle-même est chargée de connotations culturelles et, à étudier une société étrangère dans une langue qui ne lui est pas propre, on ne la pénètre pas complètement, on en reste détaché. Ce débat reste ouvert et sera repris repris au chapitre quatre.

Il est encourageant de remarquer qu'un établissement consacre deux semestres au cours de culture contemporaine, ce qui constitue le souhait de plus d'un participant, ainsi que nous le verrons plus loin.

Parmi les répondants, 27 au total, soit 36%, disent avoir enseigné plus d'un cours de culture, certains portant sur des aspects particuliers:

-professeurs ayant enseigné deux cours différents: 19 (25%)
-professeurs ayant enseigné trois cours différents: 7 (9,2%)
-professeurs ayant enseigné quatre cours différents: 2 (2,6%)

En plus du cours général sur la France contemporaine, les cours supplémentaires portaient les titres suivants:

A. Cours en français sur la France:

-Séminaire de culture française (avec sujets variant chaque fois): 3[2]

-La pensé française contemporaine: 2

-L'histoire des idées en France: 2

-La France socialiste: 2

-La presse en France: 2

-La culture politique française

-Les régions de France

-Civilisation française à Paris: rôle du gouvernement français dans la culture de masse

-Paris

-Naissance de la France moderne

-La communication avec les Français

-Mythe et réalité: les femmes dans la France contemporaine

-Lectures sur la culture française contemporaine

B. Cours en anglais avec la coopération d'autres départements:

-Art and culture in France (voyage d'étude en France avec la coopération du département des beaux-arts)

-French contribution to Western civilization

-European and American villages

C. Cours s'étendant à d'autres pays francophones:

-Québec: 3

-La France et le monde français: diversité culturelle et économique

Parmi les thèmes les plus prisés sur la France, on classera, dans l'ordre d'importance:

1. Histoire des idées/pensée contemporaine: 4
2. La France socialiste: 2

   La presse: 2

On notera que deux cours sont consacrés à la politique, sans traiter du socialisme en particulier. Nous en concluons donc que l'histoire des idées et la politique viennent en tête de liste. Quatre cours seulement concernent la francophonie, dont trois sur le Québec, ce qui peut s'expliquer par la proximité du Canada et par les efforts du gouvernement québécois pour l'octroi de bourses destinées à la formation des professeurs.

nou
s'im
rec
que
Fra
cla
fac

2.2 Question No. 2: Analyse des manuels:

Après avoir déterminé les types de cours de culture offerts dans les universités américaines, nous pouvions entreprendre une étude du cours proprement dit. Le premier élément qui s'imposait à notre recherche était le manuel employé car il représente l'outil essentiel auquel ont recours à la fois l'enseignant et l'apprenant. Parmi tous les ouvrages cités, nous n'avons retenu que ceux qui s'appliquaient directement à cette enquête et qui présentaient, par conséquent, la France contemporaine sous toutes ses facettes. L'analyse portera sur les 36 manuels suivants, classés par ordre alphabétique, selon leur titre, afin de permettre au lecteur d'en retrouver plus facilement les coordonnées, leurs références complètes étant indiquées dans la bibliographie:

Actualité et avenir. Arthur Bieler et Oscar A. Haac. Etats-Unis, 1975.
La Civilisation française. M. Blancpain et J.P. Couchoud. France, 1972.
Civilisation française contemporaine. Michel Paoletti. France, 1973.
Civilisation française quotidienne. 2ème édition.Michel Paoletti et Ross Steele. Paris, 1982.
Comment peut-on être français? Virginia Hules et Jane Baier. Etats-Unis, 1982.
Comprendre la France. Pierre Christin et Philippe Lefebvre. Etats-Unis, 1970.
Connaître la France. R. Lafayette et J. Delière. Etats-Unis, 1983.
Engagements: prises de positions littéraires et culturelles. Béatrice Braude et Brigitte Coste, Etats-Unis, 1981.
Ensemble: culture et société. Raymond Comeau et al. 2ème édition. Etats-Unis, 1982.
Les Français. François Nourrissier. Suisse, 1968.
Les Français. Laurence Wylie et Armand Bégué. Etats-Unis, 1970
La France contemporaine. Michel Beaujour et Jacques Ehrmann. France, 1965.
La France dans votre poche. G. Quénelle et J. Tournaire. France, 1974.
France de nos jours. Germaine Brée et Charles Carlut. 4ème édition. Etats-Unis, 1975.
La France en métamorphose. Eve Katz. Etats-Unis, 1976.
La France en mutation depuis 1955. Joseph Labat, Howard L. Nostrand et Jean-Charles Seigneuret. Etats-Unis, 1979.
La France et les Français. Piem et F. Tomiche. France, 1979.
La France et sa civilisation. Jacques Hardré. Etats-Unis, 1969.
France in the 1980's. John Ardagh. Angleterre, 1982.
France in the Modern World. Niles M. Hansen. Etats-Unis, 1969.
France Today. 5ème édition. J.E. Flower. Etats-Unis, 1983.
The French. Theodore Zeldin. Angleterre, 1983.

The French: Portrait of a People. Sanche de Gramont. Etats-Unis, 1969.
Histoire culturelle de la France. Maurice Crubellier. France, 1974.
Interculture. Susan St. Onge, David King et Ronald St. Onge. Etats-Unis, 1983.
Modern France. Angelo Codevilla. Etats-Unis, 1974.
The New French Revolution. John Ardagh. Etats-Unis, 1969.
Nouveau Guide France. Nouvelle édition. Guy Micheud et Georges Torrès. France, 1982.
Nouveau Visage du monde français. 2ème édition. Louis L. Curcio, Marie Gelanti, Catherine Hughes et Elizabeth Williamson. Etats-Unis, 1981.
Panorama de la France moderne. Camille Bauer. Etats-Unis, 1968.
Premier Guide France. Colette Brichant. Etats-Unis, 1978.
Quand les Français parlent. Georges V. Santoni et Jean-Noël Rey. Etats-Unis, 1975.
Regards sur la civilisation française. J. Schultz. France, 1980.
Société et culture de la France contemporaine. Georges V. Santoni. Etats-Unis, 1981.
Tableaux culturels de la France. J. Suzanne Revisé. Etats-Unis, 1974.
Village in the Vaucluse. 3ème édition. Laurence Wylie. Etats-Unis, 1974.

Ces manuels sont classés à la table 1 (p. 29) [3] par ordre de préférence, en fonction du nombre de professeurs qui les emploient. Il convient de signaler que six participants (8%) n'utilisent pas de manuel dans leurs cours, à défaut d'ouvrage adéquat, et disent avoir recours à des documents authentiques divers (articles de presse, films, etc.).

Parmi les 36 titres qui figurent ci-dessus, 24 (67%) sont publiés aux Etats-Unis, 9 (25%) en France et 3 (8%) dans un autre pays européen (deux en Grande-Bretagne et un en Suisse). On comprendra que la majorité paraissent aux Etats-Unis puisqu'ils s'adressent à un public américain.

En ce qui concerne leur dernière date de publication, ils se classent de la façon suivante:
-publiés avant 1970: 7 (19%)
-publiés entre 1970 et 1979:..... 15 (42%)
-publiés depuis 1980: 14 (39%)

Il est surprenant de constater que 19% des ouvrages aient paru avant 1970 car le professeur court alors le risque de présenter à sa classe une image périmée de la France, à moins de compenser avec des articles de presse ou d'autres documents mis à jour, ce que semblent faire la majorité des professeurs. Cependant, si l'on tient compte du nombre de répondants qui utilisent chaque livre, les pourcentages se répartissent différemment, selon 145 réponses (certains participants ayant indiqué plusieurs titres):

Utilisation de manuels: -publiés avant 1970: 14 (10%)
-publiés entre 1970 et 1979: 49 (33%)
-publiés depuis 1980:..... 82 (57%)

On constate donc que la plupart d'entre eux ont recours à des textes relativement récents.

L'objet de notre recherche n'était pas de donner un compte rendu approfondi de chaque ouvrage mais plutôt d'en fournir une analyse générale en considérant les trois éléments qui nous paraissaient le mieux les identifier: le contenu, la forme et l'approche du sujet.

A. Contenu:

En ce qui concerne le contenu des ouvrages, il est nécessaire de distinguer deux aspects: le type de manuel selon le cours envisagé et les sujets qui y sont traités.

1. Type de manuel:

L'organisation générale de l'ouvrage dépend du public visé et du cours envisagé. De ce fait, on peut classer les manuels en fonction de six catégories:

a) Le "guide" déjà identifié par Richard Laszlo comme un "ouvrage de référence accumulant un certain nombre de renseignements et de données informatives sur la France et les Français" [4], tels que le Nouveau Guide France et La France dans votre poche qu'on pourrait difficilement utiliser comme point de départ à une discussion. Le premier, cependant, associé à des documents authentiques, peut s'avérer un outil utile dans la mesure où il procure aux apprenants des bases dans tous les domaines, même si elles restent superficielles.

b) Le manuel de culture destiné plutôt à un cours de conversation dans lequel on met l'accent sur la France contemporaine. On y relève un effort important, de la part des auteurs, pour clarifier le vocabulaire à l'aide de notes explicatives ou pour introduire des listes de mots autour d'un thème particulier. On y trouve également, dans la majorité des cas, des exercices structureux visant à renforcer certains points de grammaire, des activités orales suggérées et un lexique, mais on y présente un survol très superficiel ou cloisonné de ce qui compose la culture française: Nouveau Visage du monde français, Connaître la France, Ensemble: Culture et société, Premier Guide France, Interculture, Comment peut-on être français?, Actualité et avenir et La France en métamorphose.

c) Le manuel centré sur l'histoire, l'histoire de l'art et la littérature que l'on utilise dans un cours qui combine l'histoire de la civilisation française et la période contemporaine. Il s'agit plutôt d'un survol qui se veut parfois exhaustif et le danger ici réside encore dans la superficialité: The French: Portrait of a People, Tableaux culturels de la France, La France et sa civilisation et La Civilisation française. Histoire culturelle de la France insiste sur l'aspect historique et appartient ainsi à cette catégorie mais elle consacre sa partie la plus importante à la société du XXème siècle et trouvera également sa place sous d'autres rubriques.

d) L'ouvrage qui souligne les aspects socio-économique et politique en s'appuyant sur des données précises et des statistiques. Ainsi que le fait remarquer Anne Duhamel Ketchum dans son article "The Teaching of French Contemporary Civilization" [5], les chiffres constituent un outil dangereux car on peut orienter leur interprétation s'ils ne sont pas documentés avec précision ou illustrés. Comprendre la France porte en sous-titre "Société, économie, politique" mais couvre d'autres aspects, ce qui lui confère ainsi une portée plus étendue, à l'instar de La France en mutation et de France in the 1980's qui consacrent leur majeure partie aux aspects socio-économique et politique mais offrent d'autres chapitres sur la vie intellectuelle et mêlent aux données exactes une évaluation subjective des mentalités; Société et culture de la France contemporaine se compose essentiellement de transcriptions d'interviews avec des sociologues; Quand les Français parlent contient beaucoup de chiffres mais s'appuie aussi sur des témoignages authentiques. Les ouvrages qui entrent le mieux dans cette subdivision sont peut-être France in the Modern World, The New French Revolution, France Today, Regards sur la civilisation française et Modern France qui ignorent cependant les aspects intangibles de la culture tels que les mythes, les attitudes et les comportements.

e) Le manuel orienté sur les attitudes et les comportements de la vie quotidienne. En général, ce type d'ouvrage fait l'objet d'une étude sociologique ou anthropologique sérieuse et s'agrémente souvent de documents authentiques. On trouve dans cette catégorie La France contemporaine, Comment peut-on être français? ou même Quand les Français parlent qui offre un auto-portrait vivant des Français dans leur vie de tous les jours. Les Français (de Wylie et Bégué) consacre un chapitre entier aux points de vue français sur différentes notions (milieu physique, temps, histoire, etc.) et insiste sur les comportements tout au long du livre. Histoire culturelle de la France mêle culture de masse et culture d'élite alors que Les Français de Nourrissier constitue, selon les termes de son auteur, un "mode d'emploi de

la France à travers un portrait des Français" [6] brossé en tableaux divers. Village in the Vaucluse propose un microcosme de la société française étudiée dans un village; l'originalité de ce livre réside dans le fait que M. Wylie part toujours du point de vue ou des agissements des sujets observés pour étendre ensuite la perspective à l'échelle de la France entière; il s'agit donc d'une démarche qui va du particulier au général, à la différence de la plupart des manuels cités ici qui énoncent des généralités avant de les illustrer ensuite par des exemples isolés. La France en mutation met l'accent sur l'aspect socio-culturel, les idéologies et les comportements, quel que soit le sujet abordé. Le meilleur exemple de cette catégorie, cependant, demeure The French de Theodore Zeldin qui est entièrement dédié à la mentalité française; les titres de ses chapitres sont d'ailleurs plus qu'évocateurs: "Pourquoi il est difficile de rencontrer un Français moyen", "Comment négocier et rivaliser avec eux", "Comment apprécier leus goûts", "Comment comprendre ce qu'ils essaient de dire", et "Comment sympathiser avec eux". Ce livre à la fois sérieux et caustique est unique en son genre. Il venait de paraître à l'époque de notre enquête et on peut en présager une popularité croissante dans les cours de culture.

f) La dernière subdivision concerne les ouvrages qui réunissent les éléments subjectifs (passages rédigés par l'auteur) et objectifs (documents authentiques) en voulant introduire la France contemporaine sous tous les aspects possibles. Ce désir d'exhaustivité présente naturellement un danger de superficialité mais l'emploi de ce type de manuel reflète l'état actuel du cours de culture dont le contenu et les buts ne sont pas encore bien définis. On peut citer ici La France contemporaine, Panorama de la France moderne, La France et les Français, France de nos jours, Civilisation française contemporaine et Civilisation française quotidienne où l'on trouve exposés un grand nombre de thèmes.

Engagements n'appartient à aucune des catégories énoncées ci-dessus et se classe à part dans la mesure où il offre un tableau de la culture française à travers la littérature principalement en faisant appel à des extraits d'auteurs remontant jusqu'au XVIème siècle. Il s'agit plutôt d'un manuel destiné à un cours de conversation qui servirait en même temps d'introduction à la littérature.

2. Sujets traités dans les manuels:

La table 2 (p. 30) comporte le détail des sujets abordés dans chaque manuel, que ce soit

d'une façon succinte ou plus détaillée. Ces sujets apparaissent de la manière suivante, dans l'ordre d'importance (les chiffres indiquent le nombre de livres qui proposent les sujets cités et les pourcentages étant calculés à partir des 36 manuels analysés):

1. Enseignement..... 31 (86%)
2. Famille/couple, Economie, Travail 26 (72%)
3. Classes sociales, Jeunes, Vacances/loisirs 25 (71%)
4. Régionalisme 24 (69%)
5. Paris, Femmes, Gastronomie 23 (66%)
6. Mentalité, Presse/media 22 (63%)
7. Logement..... 21 (60%)
8. Histoire..... 20 (57%)
9. Démographie, Cinéma/théâtre, Partis politiques 19 (53%)
10. Chanson/musique, Religion, Mythes 18 (51%)
11. Géographie France/autres pays 17 (48%)
12. Philosophie, Politique intérieure 16 (44%)
13. Langue, Structures nationales, Structures locales, Minorités raciales 15 (43%)
14. Littérature, Transports 14 (40%)
15. Sports 13 (37%)
16. Constitution, Art, CEE [7] ..... 12(35%)
17. Structures départementales 11 (31%)
18. Judiciaire, Politique extérieure 10 (29%)
19. Vieux, Francophonie 6 (17%)

C'est donc l'enseignement qui figure au premier rang. En effet, ces manuels s'adressent à un public d'étudiants qui s'intéressent à ce que font les jeunes Français de leur âge. De plus, la philosophie et l'organisation de l'enseignement forgent la culture d'une société en perpétuant des structures et des mythes privilégiés que l'on pourra éventuellement mettre au jour. La famille et le couple, en deuxième position, permettent de compléter l'image de la formation du Français. Nous trouvons ensuite les aspects socio-économiques avec l'économie et le travail, à égalité, suivis des classes sociales, des jeunes et des vacances/loisirs (71%), puis du régionalisme (69%) et de Paris, des femmes et de la gastronomie (66%). Si l'on y ajoute mentalité et presse/media, logement, histoire, démographie, cinéma/théâtre et partis

politiques on fait ainsi la somme des thèmes abordés par la grande majorité des ouvrages cités et qui semblent constituer, pour leurs auteurs, le contenu essentiel du cours de culture.

En examinant la table 3 (p. 31), où les livres sont classés en fonction du nombre de thèmes qu'ils traitent, on remarque que c'est le Nouveau Guide France qui en aborde le plus. Ce petit livre de référence fort concis demeure encore le plus populaire et vient en tête du classement des ouvrages par ordre de préférence (voir la table 1 précédemment citée). Civilisation française contemporaine, qui se veut complet et agrémenté de documents souffre du fait qu'il est daté (1973). La France en mutation se place sans doute parmi les meilleurs ouvrages car, tout en restant complet, il développe ses thèmes et fournit de nombreuses références bibliographiques. France in the 1980's et The French avaient paru depuis peu lors de notre enquête et obtiendront un plus grand succès lorsqu'ils seront mieux connus des professeurs, si ce n'est déjà fait.

On aperçoit, en queue de classement, France de nos jours qui offre peu de sujets sur la période contemporaine et consacre la moitié de sa rédaction à un survol de l'histoire de France. Société et culture de la France contemporaine est centré principalement sur les aspects socio-économiques mais il présente l'avantage d'approfondir les thèmes qu'il introduit.

Il serait faux, cependant, d'en conclure que le nombre des sujets traités est en rapport direct avec le degré de profondeur de l'analyse car certains livres, en particulier La France en mutation, France in the 1980's et The French qui se classent parmi les plus complets, sont rédigés avec beaucoup de précision et de données à l'appui.

B. Forme:

Après avoir analysé le contenu des manuels, il convient de se pencher sur leur forme, c'est-à-dire sur la méthodologie adoptée par leurs auteurs et qui comporte trois aspects principaux: la rédaction (subjective ou objective), puis ce que nous appellerons les éléments d'assistance et dont le but est de faciliter la tâche à l'étudiant et au professeur (notes explicatives, questions de compréhension sur les textes, activités ou exercices d'application, sujets de composition, lexique français/anglais, bibliographie, tableau de chronologie historique et index) et, enfin, les illustrations (photographies, cartes, schémas, bandes dessinées ou dessins humoristiques).

1. Rédaction:

La rédaction du manuel peut se présenter sous trois perspectives possibles:

a) La perspective subjective selon laquelle l'ouvrage est entièrement rédigé par son auteur; c'est ce qu'on peut qualifier de livre-conférence dans le style de France in the 1980's, Tableaux culturels de la France, Nouveau Guide France, Comprendre la France, Village in the Vaucluse, Les Français (de Wylie et Bégué), Les Français (de Nourrissier), The French, La Civilisation française, Premier Guide France, The French: Portrait of a People, The New French Revolution, La France et sa civilisation, La France dans votre poche, La France et les Français, Modern France, Regards sur la civilisation française et France in the Modern World, soit un total de 18 livres (50%).

b) La perspective objective où la totalité des textes sont soit des extraits d'ouvrages littéraires, d'articles de presse ou d'essais, soit des transcriptions d'interviews, soit un mélange des deux: Civilisation française contemporaine, Comment peut-on être français?, Connaître la France, La France en métamorphose, La France en mutation, France Today, Nouveau Visage du monde français, Panorama de la France moderne, Société et culture de la France contemporaine et Actualité et avenir, soit un total de 10 livres (28%).

c) Un mélange de subjectivité et d'objectivité lorsque l'auteur rédige les introductions aux chapitres dont les textes sont des extraits ou des interviews (Civilisation française quotidienne, Engagements, Ensemble, La France contemporaine, France de nos jours), ou bien lorsqu'il rédige lui-même la majeure partie de ses chapitres et propose des extraits ou interviews à titre d'exemples (Histoire culturelle de la France, Interculture, Quand les

Français parlant), soit un total de 8 livres (22%).

Il en ressort que c'est la perspective subjective qui l'emporte, avec 50% des titres cités, et qu'elle correspond au cours dit de conférence.

2. Eléments d'assistance:

a) Les notes explicatives peuvent faire référence à la forme, c'est-à-dire au vocabulaire, ou au contenu. On les rencontre systématiquement dans les manuels destinés au cours de conversation centré sur la culture (déjà mentionnés à la page 16 sous la rubrique A.1.b.) mais également dans la majorité des autres, à l'exception de Tableaux culturels de la France, La Civilisation française, Nouveau Guide France, Les Français (de Nourrissier) et des ouvrages rédigés en anglais tels que France in the 1980's, France in the Modern World, France Today, The French, The French: Portrait of a People, Modern France, The New French Revolution et Village in the Vaucluse.

b) Les questions de compréhension sur les textes ont pour dessein de clarifier les éléments linguistiques ou culturels. A l'instar des notes, elles apparaissent dans tous les ouvrages dits de conversation ainsi que dans Civilisation française quotidienne, Comprendre la France, Engagements, Les Français (de Wylie et Bégué) et La France contemporaine.

c) Les activités et exercices d'application ont pour but de favoriser la discussion ou le débat sur des sujets donnés et sont présents dans tous les livres de conversation, ainsi que dans Engagements et surtout dans Civilisation française quotidienne et Quand les Français parlent qui proposent toute une panoplie d'opérations variées dont le prolongement peut s'avérer intéressant sur le plan culturel.

d) Les sujets de composition, qui figurent généralement à la fin de chaque chapitre ou en fin de manuel, ne sont offerts que dans Comprendre la France, France in the Modern World et Tableaux culturels de la France qui fournissent suffisamment de matière pour permettre à l'apprenant d'écrire un essai à partir de leur lecture.

e) Le lexique français/anglais ne se présente que dans les livres rédigés en français et axés sur la conversation, à l'exception d' Actualité et avenir qui le remplace par des notes en bas de pages donnant la traduction anglaise des mots qui peuvent poser des difficultés.

Engagements contient aussi un lexique, à l'instar de France de nos jours, Les Français (de Wylie et Bégué), La France en mutation et Panorama de la France contemporaine.

f) La bibliographie est absente de tous les ouvrages de conversation et n'apparaît que dans ceux qui approfondissent leurs sujets: Comprendre la France, Les Français (de Nourrissier), Les Français (de Wylie et Bégué), France de nos jours, La France et sa civilisation, France in the 1980's, France in the Modern World, La France en mutation, France Today, Histoire culturelle de la France, Modern France, Quand les Français parlent, The French (ouvrage le plus récent) et en particulier dans Société et culture de la France contemporaine où M. Santoni présente une excellente bibliographie critique de 43 pages autour des thèmes principaux propres à la société française.

g) La chronologie historique adopte généralement la forme d'un tableau et procure à l'étudiant un outil précieux en lui permettant de replacer un évènement précis dans son contexte socio-politique. Cet élément ne figure malheureusement que dans Comprendre la France, The New French Revolution et Regards sur la civilisation française.

h) L'index, qui aide le lecteur à localiser dans le livre un thème donné apparaît dans les manuels qui se veulent complets ou qui approfondissent leurs sujets, tels que Ensemble, La France en mutation, La France et sa civilisation, France in the 1980's, France in the Modern World, France Today, The French, The French: Portrait of a People, The New French Revolution, Nouveau Guide France, Tableaux culturels de la France et Village in the Vaucluse, alors que Comprendre la France fournit un index des noms cités.

Il nous semble important de signaler que deux ouvrages seulement sur 36 (6%) n'ont recours à aucun élément d'assistance. Il s'agit de La Civilisation française et de La France et les Français.

3. Illustrations:

Elles représentent un élément important dans l'élaboration d'un manuel qu'elles rendront attrayant, incitant ainsi les étudiants à le consulter. Il ne faut pas oublier que ces derniers appartiennent à une nouvelle génération, celle de la civilisation audio-visuelle où les images peuvent, dans certains cas, surpasser le texte. Par ailleurs, ces illustrations constituent un outil indispensable au cours dans la mesure où elles peuvent servir de point de départ à une

discussion. Elles apparaissent sous diverses formes, notamment les photographies, les cartes, les schémas et les bandes dessinées ou dessins humoristiques. Nous éliminerons de cette partie les quatre manuels suivants qui ne comportent aucune illustration: La France en mutation, France Today, The French: Portrait of a People et Modern France; ils proposent une étude plus approfondie de la France contemporaine et s'adressent à un public plus mûr, ce qui explique peut-être la décision de leurs auteurs.

a) Photographies: ce sont les illustrations les plus abondantes qui figurent dans la plupart des ouvrages cités (67%), à l'exception de La France et les Français, France in the 1980's, France in the Modern World, The French, Histoire culturelle de la France, Panorama de la France moderne, Regards sur la civilisation française et Société et culture de la France contemporaine.

b) Cartes: on trouve au moins une carte générale de la France dans chaque manuel (75%), excepté dans Actualité et avenir, Comprendre la France, France de nos jours, The French et Société et culture de la France contemporaine.

c) Schémas: ils se rapportent à des données socio-économiques telles que la pyramide des âges, par exemple, et sont moins fréquents que les photographies ou cartes. Ils apparaissent dans Civilisation française contemporaine, Civilisation française quotidienne, Comprendre la France, Connaître la France, Les Français(de Wylie et Bégué), La France dans votre poche, La France et les Français, Histoire culturelle de la France, Nouveau Guide France, Panorama de la France moderne, Premier Guide France, Regards sur la civilisation française et Société et culture de la France contemporaine (36%).

d) Bandes dessinées ou dessins humoristiques: ils se font plus rares que les éléments cités précédemment et sont contenus dans La Civilisation française, Civilisation française quotidienne, Comment peut-on être français?, Connaître la France, Les Français (de Wylie et Bégué), La France dans votre poche, La France en métamorphose, Nouveau Visage du monde français et surtout dans La France et les Français où ils accompagnent systématiquement chaque texte et dans The French où ils représentent l'unique source d'illustration.

Les types d'illustrations se classent de la manière suivante, dans l'ordre d'importance:

1. Cartes..... dans 27 manuels (75%)
2. Photographies ..... dans 24 manuels (67%)
3. Schémas..... dans 13 manuels (36%)
4. Bandes dessinées/dessins humoristiques..... dans 10 manuels (28%)
5. Aucune illustration..... dans 4 manuels (11%)

C. Approche du sujet:

Ce facteur déterminant va orienter toute l'élaboration du manuel, qu'il s'agisse de son contenu ou de sa forme, ainsi qu'on peut le vérifier en consultant l'appendice G qui dresse, sous forme de tableau, une brève synthèse de notre analyse intégrale. M. Laszlo fait figurer, en tête de cette partie, l'approche subjective[8] que nous avons trouvé préférable de placer sous la rubrique de la forme. Nous conserverons cependant les autres catégories qu'il emploie, c'est-à-dire les approches culturelle, sociologique, anthropologique, comparative et linguistique. Il est bien évident que chaque ouvrage n'aura pas forcément recours à une approche unique, étant donné la variété des thèmes abordés. Nous les classerons par conséquent sous la rubrique qui décrit le mieux leur orientation générale.

1. Approche culturelle: on la trouve dans les manuels qui présentent la société française sous l'angle de l'histoire, de l'histoire de l'art et de la littérature, en négligeant ainsi l'aspect socio-économique de cette société. On peut classer dans cette catégorie La Civilisation française, Engagements, France de nos jours, La France et sa civilisation, Tableaux culturels de la France, et The French: Portrait of a People, bien que ce dernier semble hésiter entre les approches culturelle et sémiologique dans la mesure où son auteur part d'un point de vue historique tout en présentant un tableau sarcastique de l'histoire de France et en démystifiant ses héros. Trois autres livres suivent aussi un schéma historique dans certains de leurs chapitres et manifestent ainsi une orientation secondaire culturelle: France Today, Histoire culturelle de la France et Modern France.

2. Approche sociologique: par son biais, on introduit le France contemporaine en s'appuyant sur un grand nombre de données précises (faits, statistiques, etc.) et on l'étudie à lumière de la sociologie, de l'économie et de la politique. Cette approche est utilisée dans tous les manuels centrés sur les aspects socio-économique et politique (dont la liste a déjà été fournie à la page 17), ainsi que dans Actualité et avenir, Civilisation française contemporaine, Civilisation française quotidienne, Connaître la France, Ensemble, La France

contemporaine, La France dans votre poche, La France en métamorphose, La France et les Français, Nouveau Visage du monde français, Panorama de la France moderne, Premier Guide France, et Nouveau Guide France qui se partage entre les angles culturel et sociologique. Les ouvrages suivants, bien qu'appartenant à d'autres catégories, ont quelquefois recours à des données sociales: La Civilisation française, Les Français (de Nourrissier), Les Français (de Wylie et Bégué), The French, Histoire culturelle de la France, Interculture, Tableaux culturels de la France et Village in the Vaucluse.

3. Approche anthropologique: elle permet d'étudier la culture à partir des différentes collectivités humaines qui la composent telles que les structures familiales, par exemple, à partir des croyances, des comportements et des attitudes de ses membres. Elle s'intéresse donc plutôt aux hommes qu'aux institutions et s'appuie sur des documents authentiques qui montrent cette société prise sur le vif. On trouve dans cette subdivision Quand les Français parlent, Comment peut-on être français?, Les Français (de Nourrissier), Les Français (de Wylie et Bégué), Histoire culturelle de la France et surtout Village in the Vaucluse qui analyse la société en prenant comme point de départ les comportements et attitudes des habitants d'un petit village. Interculture et Société et culture de la France contemporaine font usage de cette perspective, mais pas systématiquement toutefois.

4. Approche sémiologique: c'est Ferdinand de Saussure qui, le premier, avait formulé la sémiologie comme une science des signes [9]. Roland Barthes a repris cette théorie dans Mythologies[10] en l'appliquant à l'étude de la société française des années 1950. Pour lui, en effet, "le mythe est une parole" et "cette parole est un message [qui peut être formé] d'écritures ou de représentations: le discours écrit, mais aussi la photographie, le cinéma, le reportage, le sport, les spectacles, la publicité"[11]. Il ajoute que "le mythe est une parole définie par son intention [...] beaucoup plus que par sa lettre"[12]. Par conséquent, l'approche sémiologique, qu'il s'agisse d'un manuel ou d'un cours, est celle qui, ainsi que le définit si bien Anne Duhamel Ketchum, "considère la culture comme un langage composé de signes que l'on se propose d'identifier, de comprendre et d'interpréter"[13]. Cette démarche récente ne jouit pas encore d'une grande popularité parmi les professeurs, ce qui explique que nous ne trouvions que trois ouvrages qui l'aient adoptée: Les Français (de Nourrissier), Interculture qui consacre ses deux premiers chapitres aux différences entre les mythes et la réalité grâce à une interprétation des codes culturels et surtout The French dont l'objectif est de faire tomber les masques que l'on attribue aux Français ou que ces derniers arborent.

D'autres livres ont recours à cette approche dans certains de leurs chapitres: Comment peut-on être français?, Comprendre la France dont le premier chapitre, intitulé "Mythes et réalités", s'inspire de Mythologies de Barthes, Les Français (de Wylie et Bégué) qui fonde une grande partie de son analyse sur les comportements, La France en mutation dans sa quatrième partie qui porte en titre "Styles de vie en devenir", Société et culture de la France contemporaine dans "Nonverbal communication" (de L. Wylie) et "Le monde des media" (de Jean-Marie Domenach) et Village in the Vaucluse.

5. Approche comparative: aucun ouvrage n'a pour orientation principale l'approche comparative. On y a cependant recours dans certains chapitres où la comparaison a lieu entre la France et d'autres pays soit pour des statistiques, en particulier dans les livres à perspective socio-économique, soit pour ce qui concerne les attitudes et comportements, notamment dans les manuels à perspective anthropologique: Actualité et avenir, Civilisation française contemporaine, Comment peut-on être français?, Les Français (de Wylie et Bégué), La France contemporaine, La France en mutation, La France et les Français, France in the 1980's, The French, Interculture, The New French Revolution, Nouveau Guide France, Quand les Français parlent et Village in the Vaucluse.

6. Approche linguistique: les ouvrages qui proposent des exercices de vocabulaire et de grammaire n'entrent pas dans cette catégorie. Il s'agit plutôt de ceux qui essaient de montrer les rapports étroits qui existent entre la langue et la culture tels que Ensemble au chapitre 9 sur la communication, La France dans votre poche dans sa partie intitulée "le savoir écrire", La France en mutation au chapitre 19 sur les changements culturels qui affectent la langue française, Interculture dans un texte sur les différences entre "tu" et "vous" et, enfin, Quand les Français parlent qui emploie presque uniquement un français authentique, mettant ainsi au jour les différences sociales qui séparent les individus interrogés. Ce dernier livre présente un intérêt supplémentaire dans la mesure où il propose, dans chaque chapitre, toute une gamme d'exercices destinés à la réutilisation de certaines structures dans un contexte culturel donné.

En conclusion, il semble donc que, sur les 145 citations de manuels présentées à la table 1, 102 (soit 70%) ont adopté une orientation socio-économique. Les deux ouvrages qui viennent en tête, Nouveau Guide France et Civilisation française quotidienne, présentent toute une panoplie de sujets d'une manière fort concise, voire superficielle, qui correspond malheureusement à l'organisation actuelle du cours de culture qui, dans la majorité des cas, se voit obligé d'introduire

la France contemporaine, sous tous ses aspects, en l'espace d'un trimestre/semestre. Ces ouvrages, dans leur ensemble, sont souvent pourvus de notes et d'activités diverses et abondent en illustrations de toutes sortes. Enfin, c'est l'approche sociologique qui demeure préférentielle.

Aux manuels s'ajoutent des ouvrages authentiques, publiés en France pour la plupart, qui se présentent sous la forme d'essais dans différentes disciplines (histoire, sociologie, économie, sciences politiques, anthropologie, religion, etc.) ou d'œuvres littéraires et que nous avons classés à l'appendice H où figurent uniquement les titres qui faisaient l'objet de lectures obligatoires dans le cours de culture. Ainsi les bibliographies, gracieusement fournies par certains professeurs, qui sont distribuées en classe à titre de pure référence ne seront pas reproduites ici car elles dépasseraient le cadre de notre étude.

Table 1: Liste des manuels employés par ordre de préférence

1.	Nouveau Guide France	26
2.	Civilisation française quotidienne	16
3.	Les Français (Wylie et Bégué)	15
4.	France Today Société et culture de la France contemporaine	7
5.	France in the 1980's Village in the Vaucluse	6
6.	Quand les Français parlent La France et les Français	5
7.	Panorama de la France moderne Civilisation française contemporaine Interculture	4
8.	La France en mutation Nouveau Visage du monde français Regards sur la civilisation française France de nos jours	3
9.	La France dans votre poche La France contemporaine La Civilisation française La France et sa civilisation Tableaux culturels de la France The New French Revolution The French: Portrait of a People La France en métamorphose	2
10.	Comprendre la France Engagements Ensemble: Culture et Société The French Comment peut-on être français? Les Français (Nourrissier) Modern France Premier Guide France Connaître la France Actualité et avenir Histoire culturelle de la France France in the Modern World	1

Table 2: Sujets traités dans les manuels analysés

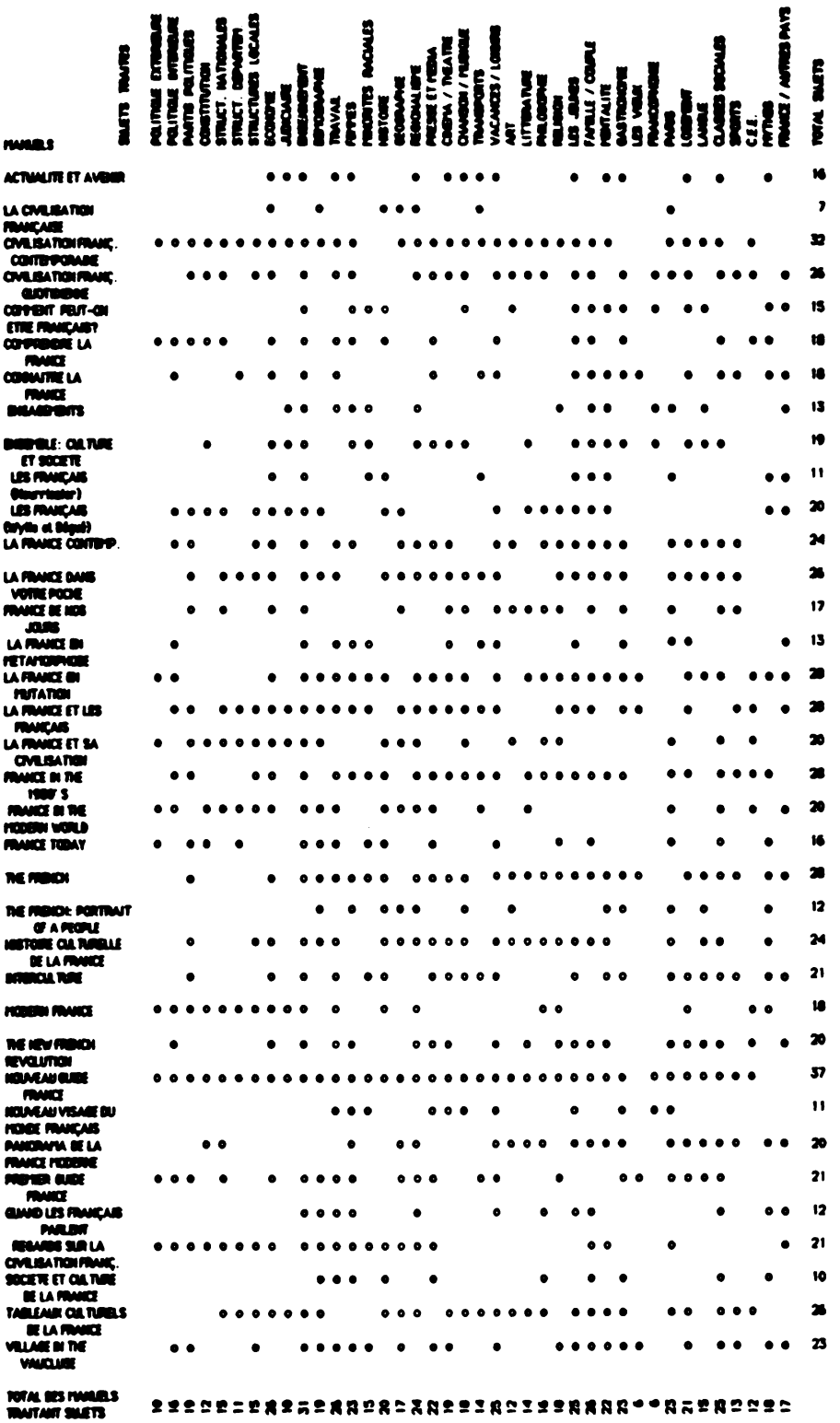


Table 3: Classement des manuels selon le nombre de sujets abordés

1.	Nouveau Guide France	37
2.	Civilisation française contemporaine	32
3.	La France en mutation France in the 1980's The French La France et les Français	28
4.	La France dans votre poche Tableaux culturels de la France Civilisation française quotidienne	26
5.	La France contemporaine Histoire culturelle de la France	24
6.	Village in the Vaucluse	23
7.	Regards sur la civilisation française Premier Guide France Interculture	21
8.	Les Français (Wylie) The New French Revolution Panorama de la France moderne La France et sa civilisation France in the Modern World	20
9.	Ensemble: culture et société	19
10.	Comprendre la France Modern France Connaître la France	18
11.	La France de nos jours	17
12.	France Today Actualité et avenir	16
13.	Comment peut-on être français?	15
14.	La France en métamorphose Engagements	13
15.	Quand les Français parlent The French: Portrait of a People	12
16.	Nouveau Visage du monde français Les Français (Nourrissier)	11
17.	Société et culture de la France contemporaine	10
18.	Civilisation française	7

2.3 Question No. 3: Thèmes traités dans les cours de culture:

Avec cette question, nous entrons au cœur du sujet. En effet, le choix des thèmes traités dans un cours de culture nous donne déjà un indice sur la façon dont un professeur entrevoit ce cours.

Les résultats quantitatifs obtenus se trouvent à la table 4 (p. 38), tandis qu'on trouvera à la table 5 (p. 39) les thèmes classés dans chaque colonne, par ordre de fréquence. C'est cette dernière classification qui s'avère particulièrement intéressante. Nous nous proposons d'y étudier le contenu des colonnes 1 et 3 qui sont plus catégoriques et donc plus fiables. La colonne "quelquefois" permettait aux participants de nuancer leurs affirmations mais ne nous est pas d'une grande utilité ici. Pour l'analyser avec justesse, il faudrait connaître la cause de ce "quelquefois" (temps, moyens financiers, disponibilité des documents, etc.) pour chaque sujet, ce qui aurait prolongé notre étude indéfiniment.

Dans la colonne des thèmes traités "régulièrement", c'est l'enseignement qui occupe la première place, avec 92% des voix, pour les mêmes raisons que celles invoquées pour le contenu des manuels où l'enseignement arrivait également en tête. On peut ajouter que tout d'abord, les apprenants et leur professeur appartiennent au monde de l'enseignement et s'intéressent particulièrement à l'équivalent français de leur environnement immédiat. D'autre part, ainsi que nous l'avions déjà brièvement énoncé, la structure même du système éducatif, tout comme sa philosophie, vont forger chez l'individu un certain esprit, une certaine attitude face à la vie qui participe à la différentiation des cultures et se traduira par des modes de pensée propres à toute une société.

Les partis politiques viennent en deuxième position, à égalité avec l'organisation du gouvernement à l'échelle nationale. Ces deux thèmes sont complémentaires à l'enseignement puisqu'ils reflètent l'expression d'une nation alors que l'enseignement en représente les fondations. A titre indicatif, on remarquera que les sujets classés sous la colonne "régulièrement" apparaissent dans l'ordre inverse sous la colonne "jamais", ce qui nous permet de vérifier que nos recensements et nos calculs sont exacts[14]. Cela est confirmé par la présence des rubriques enseignement, partis politiques et structures nationales en dernière position à la troisième colonne.

En poursuivant notre analyse, nous observons que l'histoire occupe la quatrième position, à juste titre, car il est difficile d'étudier quoi que ce soit sans faire appel à des données historiques sans lesquelles on ne saurait expliquer la situation contemporaine. Dans la plupart des cas, le professeur ne présente pas l'histoire du XXème siècle indépendamment du reste mais l'introduit plutôt par rapport à un développement chronologique pour chacun des sujets traités. En effet, comment parler des partis politiques, de la pyramide des âges, ou même des femmes, par exemple,

sans un rappel historique préalable?

Les thèmes suivants de notre classification sont famille/couple(à égalité avec histoire) et jeunesse, deux aspects fondamentaux, à l'instar des trois premiers précédemment cités. L'organisation de la cellule familiale, en effet, demeure le noyau central de la société, ainsi que les anthropologues l'ont démontré. Quant à la jeunesse, au quatrième rang, elle est le prolongement logique de la famille et intéressera particulièrement les apprenants qui essaieront de s'identifier aux jeunes Français de leur âge. Par ailleurs, c'est en étudiant les aspirations de la jeunesse d'une époque donnée que l'on pourra en déduire des prévisions économiques, politiques et sociales pour les deux ou trois décennies à venir, lorsque cette génération aura atteint son degré de maturité et aura pris en main les affaires de la nation en tant que classe d'âge dirigeante. Jusqu'ici, nous trouvons donc réunis les thèmes qui sont ressentis comme étant indispensables à l'étude d'une culture par au moins 74% des professeurs interrogés.

Vient ensuite la personnalité (ou mentalité) avec 71% des suffrages (13% des répondants la présentant quelquefois alors que 15% ne l'abordent jamais) qui nous fait pénétrer dans le domaine de la subjectivité. Comment cerner des comportements, une mentalité propres à un peuple? Cela est-il même possible? Existe-t-il une personnalité typiquement française? Peu d'études sont consacrées à cet aspect difficile qui n'apparaît que dans quelques manuels et, pourtant, 72% des participants se risquent à l'aborder régulièrement.

Au sixième rang figurent la politique intérieure, la presse et autres media et les femmes. La politique intérieure se justifie ici, après l'introduction des structures nationales. Elle requiert cependant une mise à jour constante de la part de l'enseignant qui doit se tenir au courant des décisions ministérielles, effort qui n'était pas exigé des thèmes précédents qui, à l'exception des partis politiques, pouvaient demeurer presque inchangés pendant une ou deux décennies. Il en est de même pour la presse et autres media qui traitent de l'actualité. Le professeur qui, le plus souvent, a reçu une formation linguistique ou littéraire et qui n'a pas l'occasion de se rendre en France fréquemment se heurtera à plus d'un obstacle pour obtenir des informations récentes, d'autant plus que si le cours de culture n'occupe pas une place importante dans le programme de français, peu de crédits seront alloués dans ce domaine pour alimenter la bibliothèque de l'établissement. Quant au thème des femmes, sa position dans la colonne (71%) peut être due à plusieurs facteurs. En premier lieu, c'est un sujet que l'on peut presque qualifier de marginal du fait que peu de manuels lui dédient un chapitre entier. D'autre part, il pourrait intéresser une classe composée d'étudiantes mais on peut s'interroger sur le succès qu'il obtiendrait dans une classe à majorité masculine. Enfin, l'introduction d'une partie sur les femmes est discutable; elle remet en question l'avenir du féminisme car l'idéal serait que ce mot même de féminisme disparaisse et n'ait plus de raison d'être.

Les quatre thèmes suivants qui apparaissent dans la colonne sont respectivement: l'économie, la démographie, le travail et la géographie. Les trois premiers partagent un point commun: leur étude nécessite des chiffres et des connaissances spécifiques qui s'éloignent du domaine des lettres et peuvent sembler rébarbatifs à un professeur de français. La géographie, en revanche, est déjà bien souvent abordée dans les cours de langue ou de conversation sous forme de projections de diapositives et, aux yeux de certains enseignants, elle peut paraître comme non essentielle dans un cours de culture, d'autant plus que l'on reproche souvent à ce dernier de se limiter à la culture avec un petit "c".

A la géographie succède la religion (pour 61% des répondants) qui n'est traitée que dans 52% des manuels. Par ailleurs, la religion ne joue plus un rôle important dans la vie française où tout est laïcisé.

Vient ensuite le régionalisme à 59%. Là non plus, les sources ne sont pas abondantes. On en parle beaucoup dans la presse et les media mais les ouvrages généraux de synthèse restent rares.

Le thème des fêtes et loisirs appartient à la même catégorie que la géographie dans la mesure où il est présenté dans les cours de langue. D'ailleurs, 12% des répondants ne le traitent jamais.

Puis nous trouvons les structures départementales (55%) et les structures locales (54%). La France étant encore un pays très centralisé, malgré les réformes engagées, la structure administrative locale reste toujours au second plan. De nouvelles modifications sont bien entrées en vigueur en 1983 (au niveau du gouvernement régional) mais il est peut-être encore trop tôt pour les cerner avec précision.

Jusqu'ici, les thèmes cités obtenaient plus de 50% des voix et pouvaient donc être considérés comme étant adoptés par la majorité des professeurs. Avec la Constitution et les minorités, nous atteignons seulement 50% de leurs suffrages. La Constitution peut sembler aride et son étude requiert des connaissances en sciences politiques qui font défaut à des humanistes. Quant aux minorités, elles ne posaient pas, en France, de problème alarmant jusqu'au début des années 1980 où l'on en parlait peu, qu'il s'agisse des media ou des manuels. Or, ces dernières années, le sujet a pris peu à peu une place considérable dans l'actualité française et l'on peut prévoir une recrudescence de l'intérêt dans ce domaine. Cela n'est pas reflété dans les résultats de notre enquête qui a débuté en janvier 1983. C'est en effet à cette époque que les conflits raciaux ont éclaté en France à l'occasion des élections municipales du mois de mars de la même année.

La politique extérieure (47%) est une matière fort complexe qui est en évolution constante et qu'on ne peut évaluer qu'après un recul de plusieurs années. On peut se risquer à en introduire en classe les orientations générales. Mais il est extrêmement difficile d'en proposer une vue globale dans la mesure où les études publiées se bornent souvent à un aspect limité de cette politique, comme les relations franco-américaines, par exemple.

Les neuf derniers sujets figurent en tête de la colonne "jamais" et c'est dans cette perspective que nous les commenterons. La littérature occupe la première place (43%), avec raison. Elle forme en effet le point de concentration de la majorité des programmes de français et ne saurait être employée qu'à titre d'illustration dans un cours de culture, à moins de n'en présenter que le survol des grands mouvements.

La chanson, en deuxième position avec 33%, semble se situer au même niveau que la littérature en ce qui nous concerne. Elle constitue un mode d'expression qui peut servir d'illustration à un thème particulier. Par ailleurs, les ouvrages de synthèse sont en nombre restreint et les enregistrements difficiles à obtenir aux Etats-Unis, sauf lorsqu'il s'agit des chanteurs classiques tels que Piaf, Brassens, Brel, etc. dont les messages, de toute manière, sont maintenant datés.

La philosophie/histoire des idées au XXème siècle a obtenu 29% des suffrages dans la colonne "jamais", 30% sous "quelquefois" et 41% sous "régulièrement". C'est sur ce thème que les avis semblent être les plus partagés et l'on doit s'interroger sur la cause de cet état. A quelle discipline, en effet, ce sujet appartient-il? Il pourrait tout aussi bien figurer dans un cours d'histoire, de littérature ou de philosophie, ce qui explique peut-être tant de divergences de la part des participants quant à sa place dans un cours de culture. On ne saurait en imputer la faute ni aux sources qui sont abondantes ni à la formation des professeurs qui possèdent sans aucun doute de solides connaissances dans ce domaine. Il est également possible que la décision de l'introduire soit liée à l'approche utilisée dans le cours. Si l'on insiste sur l'aspect historique, l'art et la littérature, l'histoire des idées y trouvera sa place naturellement. Mais si l'on met l'accent sur l'étude de la société française d'un point de vue plutôt sociologique avec des chiffres à l'appui, il sera plus difficile d'y introduire la philosophie. On pourrait approfondir cette hypothèse en comparant les réponses reçues à cette question particulière à celles d'autres questions du formulaire, ce qui prolongerait notre étude indéfiniment.

Les pays francophones occupent le quatrième rang des sujets jamais traités avec 26% des voix. Ici aussi, les avis sont partagés avec 32% sous "régulièrement" et 42% sous "quelquefois". Traditionnellement, un cours de culture française contemporaine se limitait à la France. Il en était de même pour la littérature. Cela s'explique d'une part par le prestige dont jouit la France dans le domaine des arts et de la littérature et d'autre part par la place que son économie occupe à l'échelle mondiale. Mais, avec la naissance de mouvements tels que la négritude et l'éveil de pays en voie de développement, d'autres peuples de langue française ont réussi à s'exprimer et à s'imposer, détournant ainsi l'attention de la France. On remarque aussi, de la part des enseignants, une volonté de démontrer l'universalité de la langue française pour encourager plus d'étudiants à l'apprendre. Ce problème est devenu crucial dans un pays comme les Etats-Unis où

l'on remet encore en question l'enseignement des langues étrangères et son utilité dans un monde où l'anglais demeure la première langue internationale. Les sources relatives aux pays francophones restent encore limitées mais leur nombre est en augmentation constante grâce aux efforts continus de leurs gouvernements. Cela nous permet d'envisager qu'on accordera, à l'avenir, une place plus large à la francophonie dans les cours de culture française.

Nous rencontrons ensuite le système judiciaire (22%). Il représente un sujet complexe et très spécialisé sur lequel les sources et les ouvrages de synthèse se font rares bien qu'il soit révélateur de certaines tendances propres à la société, en particulier en France où les structures judiciaires exercent sur l'individu davantage de contrôle qu'aux Etats-Unis.

Nous avions traité plus haut les structures locales et nous abordons maintenant la gastronomie qui s'apparente à la géographie et aux fêtes et se rattache à la culture avec un petit "c" du fait qu'elle est introduite dans les cours de langue.

Le cinéma, les transports et l'art obtiennent la majorité de leurs suffrages sous la colonne "régulièrement" avec des chiffres allant de 41% à 49%. Le cinéma et l'art sont, au même titre que la littérature et la chanson, des moyens d'expression qui illustrent les pulsions d'une société à un moment donné de son évolution. Ils requièrent, de plus, des connaissances précises et sont trop vastes pour se contenter d'un survol. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer une augmentation croissante dans le nombre des cours spécialisés sur le cinéma à l'intérieur des programmes de français. Les transports, enfin, font souvent l'objet d'une subdivision dans le chapitre consacré à l'économie dans la plupart des manuels. Nous les avions indiqués séparément car ils participent au mode de vie français et permettent d'établir des particularismes culturels. Un professeur a bien indiqué qu'il introduisait ce sujet en ajoutant cependant que c'était bien ennuyeux! Or, tout sujet peut devenir attrayant selon la façon dont on le présente. Edward T. Hall, par exemple établit une comparaison intéressante entre les Etats-Unis, la France et l'Italie en ce qui concerne le rôle de l'automobile et ses répercussions sur l'organisation de l'espace humain dans son excellent ouvrage La Dimension cachée[15].

Les répondants avaient la possibilité d'ajouter à notre liste les thèmes qui n'y figuraient pas et qu'ils traitaient dans leurs classes de culture. Quinze d'entre eux ont indiqué les suivants:

1. Système des valeurs: 2
2. Classes sociales: 2
3. Urbanisme et logement: 2
4. Villes nouvelles
5. Opposition Paris/province
6. Relations entre l'individu et l'Etat
7. Concept espace-temps
9. Musique
10. Théâtre contemporain
11. Histoire de l'art et architecture
12. Les Français vus par les Américains et vice verse
13. Langue française en relation avec le milieu social et avec les descriptions mythiques

8. Américanisation

Il n'était pas précisé si ces thèmes étaient présentés "régulièrement" ou "quelquefois" et nous limiterons donc notre interprétation à leur nature, non pas à leur fréquence. Il semble, dans un premier temps, que le choix de ces sujets reflète l'approche employée par le professeur. Les numéros 1 et 7, par exemple, trouveraient leur place dans une perspective anthropologique de la culture française, alors que les numéros 8 et 12 correspondraient plutôt à une approche comparative entre la France et les Etats-Unis. De même, les numéros 2 et 5 seraient axés sur la sociologie, les numéros 3 et 4 sur l'économie, le numéro 13 sur la sémiologie et les numéros 9, 10 et 11 sur une orientation plus traditionnelle du concept de Culture avec un grand "C".

En conclusion, il apparaît donc qu'un sujet particulier sera traité avec un degré de fréquence moindre selon que l'une ou plusieurs des conditions suivantes seront réunies:

a) si ce sujet s'éloigne du domaine des lettres et requiert des connaissances précises dans une autre discipline

b) si ce sujet n'est pas traité dans la majorité des manuels

c) si ce sujet est déjà présenté dans les cours de langue (géographie, fêtes et loisirs, gastronomie, etc.).

En comparant ces résultats (table 5) à ceux de la question précédente (p. 19), on trouve une confirmation relative à la plainte des professeurs contre le fait qu'il n'y aurait pas de manuel adéquat. En effet, à part l'enseignement qui vient en tête à la fois dans les manuels et dans le programme des cours, d'autres thèmes tels que les partis politiques, les structures nationales ou même l'histoire sont régulièrement traités en classe et rarement abordés dans les manuels, ce qui implique pour l'enseignant une longue préparation pour organiser et distribuer des textes complémentaires à ses étudiants.

Table 4: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 3

Thèmes traités*	Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
Politique extérieure	35	47%	30	40%	10	13%
Politique intérieure	53	71%	20	26%	2	3%
Partis politiques	65	86%	11	14%	0	
Constitution de la Vème République	38	50%	27	36%	11	14%
Structures gouvernementales: -nationales	65	86%	9	12%	2	3%
-départementales	41	55%	22	29%	12	16%
-locales (commune)	40	54%	20	26%	15	20%
Economie et ressources naturelles	51	68%	22	29%	2	3%
Système judiciaire	27	36%	32	42%	17	22%
Enseignement	70	92%	6	8%	0	
Démographie	49	65%	22	29%	5	6%
Travail	49	65%	22	29%	5	6%
Femmes	54	71%	19	25%	3	4%
Minorités	38	50%	33	44%	5	6%
Histoire	57	75%	15	20%	4	5%
Géographie et climat	49	65%	21	27%	6	8%
Régionalisme	45	59%	22	29%	9	12%
Presse et autres media	54	71%	20	26%	2	3%
Cinéma	26	34%	37	49%	13	17%
Chanson	17	22%	34	45%	25	33%
Transports	30	39%	34	45%	12	16%
Fêtes et loisirs	43	57%	24	31%	9	12%
Art	33	43%	31	41%	12	16%
Littérature du XXème siècle	24	32%	19	25%	33	43%
Philosophie/histoire des idées au XXème siècle	31	41%	23	30%	22	29%
Religion	46	61%	27	35%	3	4%
Jeunesse	54	74%	15	21%	4	5%
Famille et couple	55	75%	13	18%	5	7%
Personnalité	52	72%	9	13%	11	15%
Gastronomie	31	43%	27	38%	14	19%
Autres pays francophones	23	32%	31	42%	19	26%
Autre(s)	voir texte					

*Dans chaque colonne, le chiffre de gauche indique le nombre de réponses obtenues; à titre de rappel, le pourcentage a été calculé à partir des réponses effectives reçues pour chaque question.

Table 5: Thèmes traités en classe par ordre de fréquence

Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
1. Enseignement	(92%)	1. Cinéma	(49%)	1. Littérature	(43%)
2. Partis politiques	(86%)	2. Chanson	(45%)	2. Chanson	(33%)
Struct. nationales		Transports		3. Philosophie/idées	(29%)
3. Histoire	(75%)	3. Minorités	(44%)	4. Pays francophones	(26%)
Famille et couple		4. Système judiciaire	(42%)	5. Système judiciaire	(22%)
4. Jeunesse	(74%)	Pays francophones		6. Structures locales	(20%)
5. Personnalité	(72%)	5. Art	(41%)	7. Gastronomie	(19%)
6. Politique intér.		6. Politique extér.	(40%)	8. Cinéma	(17%)
Presse et media	(71%)	7. Gastronomie	(38%)	9. Structures départ.	
Femmes		8. Constitution	(36%)	Transports	(16%)
7. Economie	(68%)	9. Religion	(35%)	Art	
8. Démographie		10. Fêtes/loisirs	(31%)	10. Personnalité	(15%)
Travail	(65%)	11. Philosophie/idées	(30%)	11. Constitution	(14%)
Géographie		12. Economie		12. Politique extér.	(13%)
9. Religion	(61%)	Struct. départ.		13. Régionalisme	(12%)
10. Régionalisme	(59%)	Démographie	(29%)	Fêtes/loisirs	
11. Fêtes/loisirs	(57%)	Travail		14. Géographie	(8%)
12. Struct. départ.	(55%)	Régionalisme		15. Famille/couple	(7%)
13. Struct. locales	(54%)	13. Géographie	(27%)	16. Démographie	
14. Constitution	(50%)	14. Politique intér.		Travail	(6%)
Minorités		Presse et media	(26%)	Minorités	
15. Politique extér.	(47%)	Struct. locales		17. Histoire	(5%)
16. Art	(43%)	15. Femmes	(25%)	Jeunesse	
Gastronomie		Littérature		18. Religion	(4%)
17. Philosophie/idées	(41%)	16. Jeunesse	(21%)	Femmes	
18. Transports	(39%)	17. Histoire	(20%)	19. Economie	
19. Système judiciaire	(36%)	18. Famille	(18%)	Politique intér.	(3%)
20. Cinéma	(34%)	19. Partis politiques	(14%)	Presse et media	
21. Littérature	(32%)	20. Personnalité	(13%)	Struct. nationales	
Pays francophones		21. Struct. nationales	(12%)	20. Partis politiques	(0%)
22. Chanson	(22%)	22. Enseignement	(8%)	Enseignement	

2.4 Question No. 4: Organisation du cours:

Après avoir dressé la liste des sujets introduits en classe, il convenait de définir l'organisation générale du cours de culture. Deux approches possibles étaient offertes aux répondants qui, à leur tour, pouvaient en ajouter d'autres en fonction de leur pratique. Les résultats quantitatifs sont les suivants:

-Sujets présentés selon des catégories principales (histoire, sociologie, etc.)..... 37 (49%)
-Même présentation que le manuel 18 (24%)
-Autres manières 17 (22%)
-Aucune réponse indiquée..... 4 (5%)

C'est donc l'approche traditionnelle par disciplines qui a obtenu le maximum des suffrages (49%). Si l'on s'interroge sur les raisons de ce choix, on devra tenir compte de plusieurs facteurs. Ainsi que nous l'avions mentionné précédemment, 10% des cours de culture sont enseignés en anglais avec la coopération de plusieurs spécialistes venant d'autres départements (histoire, sociologie, sciences politiques, art, etc.), dans quel cas le cours sera inévitablement organisé autour des différentes disciplines concernées. D'autre part, 13% des professeurs interrogés disent introduire la culture à la fin d'un cours d'histoire de la civilisation. Ainsi, après avoir suivi une démarche chronologique, ils aboutissent à la période contemporaine qu'ils se sentent peut-être contraints de diviser en catégories afin de maintenir une certaine harmonie dans le déroulement du cours. Enfin, ce cours demeure assez complexe. Il n'a été introduit que très récemment dans les programmes de langues et il existe peu de directives à suivre pour l'enseigner, par opposition aux cours de langue ou même de littérature. Il serait intéressant de connaître le pourcentage des professeurs qui n'avaient jamais assisté à un tel cours en tant qu'étudiants, n'ayant eu ainsi aucun modèle à leur disposition. De ce fait, une approche classique peut paraître plus sécurisante, surtout lorsque l'on a peu d'expérience en la matière.

24% seulement des participants respectent la présentation du manuel. On se souviendra d'ailleurs qu'à la deuxième question, bon nombre d'entre eux avouaient qu'ils n'avaient pas trouvé d'ouvrage adéquat ou qu'ils en employaient plusieurs pour une même classe. De plus, on ne dispose jamais de suffisamment de temps pour traiter tous les chapitres qui figurent dans un manuel. On se trouve alors obligé de sélectionner ceux qui paraissent essentiels et d'éliminer les autres.

Il a été mentionné 28 approches différentes, à la fois par des répondants qui n'avaient pas coché les deux premières rubriques et par certains qui en ont indiqué une ou davantage. En voici la liste, dans l'ordre d'importance (les chiffres renvoient au nombre de réponses supérieures à un):

1. 1. Approche thématique: 6

2. Approche chronologique: 5
3. Approches variées: mélange anthropologique/chronologique/thématique: 3
4. Etude de dossiers/cas: 2
5. Approche anthropologique: 2
6. Articles de magazines et conférences sur l'histoire et l'architecture
7. Discussions d'ouvrages entremêlées de conférences et de films
8. Organisation suivante:
   - -espace: géographie, climat, monde rural et urbain
   - -socialisation: école, éducation, famille
   - -travail: économie (industrie, agriculture), classes sociales
   - -Etat: gouvernement, structures locales, politique
   - -loisirs et système de valeurs
9. Première moitié du cours: sujets de base; deuxième moitié: sujets paraissant dans la presse
10. On commence par la famille, puis on se dirige graduellement vers les structures plus larges de la société
11. Du berceau à la tombe

C'est l'approche thématique qui vient en tête avec six voix. Cette option laisse en effet beaucoup de liberté au professeur qui ne sera pas tenu de suivre une direction particulière et pourra accommoder ce qu'il juge essentiel. L'organisation chronologique, en revanche, sied beaucoup mieux à un cours enseigné dans une optique historique, ainsi que nous en avons discuté ci-dessus. Quant au No. 4, il se rapproche de la méthode thématique. On remarque, dans cette liste, quelques approches qui font preuve d'originalité telles que les Nos. 8, 10 et 11 où l'on essaie d'étudier la culture en partant de l'individu. Deux participants font usage de l'optique anthropologique, ce qui s'explique par l'intérêt croissant que l'on dénote pour cette discipline à une époque où l'on met l'accent sur l'interdisciplinarité. La presse obtient la faveur de deux répondants aux Nos. 6 et 9, ce qui correspond au besoin des professeurs de sélectionner leurs propres documents en étudiant l'actualité. Les Nos. 3 et 7 témoignent de la variété qui existe dans l'organisation du cours, d'autant plus que certains professeurs ont indiqué plusieurs possibilités pour la structure.

En conclusion, il ne semble pas y avoir de consensus en ce qui concerne cette question. La majorité des participants (49%) divisent leur cours en catégories sans préciser de quoi il s'agit exactement. A l'instar des résultats relevés à la question No. 3 relative au contenu du cours, nous avons ici la confirmation que ce dernier est encore mal défini. Cette situation présente des risques et des avantages que nous aborderons plus loin.

2.5 Question No. 5: documents présentés en classe par les professeurs:

Cette question avait pour but de mettre au jour les types de documents et de sources dont les professeurs faisaient usage. Elle se présentait sous la forme d'une liste de rubriques pour lesquelles on devait indiquer si on y avait recours "régulièrement", "quelquefois" ou "jamais". Les réponses à cette question sont reproduites à la table 6 (p. 45).

En commençant par la colonne "régulièrement", on remarque que les journaux et magazines sont les documents les plus populaires. Ils sont en effet faciles d'accès puisqu'il est aisé d'obtenir un abonnement, même par avion, pour la plupart d'entre eux. D'autre part, leur utilisation ne nécessite pas de dépenses exorbitantes puisqu'ils sont rapidement reproduits en exemplaires multiples pour être distribués en classe. Enfin et surtout, ils constituent l'outil idéal pour un tel cours. Avec la distance qui sépare la France des Etats-Unis, la presse est le seul medium qui soit à la portée d'un professeur qui désire informer ses étudiants sur les derniers évènements de l'actualité française. Elle a aussi l'avantage de couvrir tout un éventail de sujets variés.

Les diapositives, en deuxième position, sont aisément disponibles depuis les Etats-Unis et peu onéreuses. Elles restent toutefois limitées à certains sujets (paysages, villes, architecture, art, etc.) et ne peuvent être utilisées régulièrement que par 58% des participants. Par ailleurs, elles nécessitent l'usage d'équipement spécial, ce qui peut constituer un obstacle en ce qui concerne les frais qui incombent au département et le temps d'installation pour le professeur.

Les disques et enregistrements sonores figurent à la troisième place avec 42% des suffrages. Ces documents ne s'appliquent pas à tous les sujets non plus. On peut écouter un discours, une émission de radio ou un morceau de musique mais les étudiants, qui ne maîtrisent pas toujours la langue, éprouvent beaucoup de difficultés à en comprendre le sens s'ils ne disposent pas d'un support visuel pour l'accompagner. L'écoute d'un document sonore requiert donc une préparation linguistique qui risque de réduire le temps précieux qui est alloué au cours.

Vient ensuite la publicité qui, le plus souvent, se présente sous forme d'extraits de magazines, d'affiches ou même de vidéocassettes dans le cas des spots publicitaires. Elle a l'avantage de mettre au jour le système de valeurs d'une culture avec ses clichés et ses lieux communs et s'avère particulièrement intéressante dans le cadre d'une approche sémiologique.

En ce qui concerne les films ou vidéocassettes, les avis semblent partagés: 33% régulièrement, 39% quelquefois et 28% jamais. L'emploi de l'image comme document est encore relativement récent par rapport à d'autres. On ne saurait en négliger l'aspect financier qui représente sans doute l'entrave la plus importante, d'autant plus qu'il nécessite l'utilisation d'un matériel coûteux et parfois même l'aide d'un technicien, ce que tous les départements de français ne peuvent pas se permettre, malheureusement. Les films français sur vidéocassettes restent plus

abordables mais leur distribution est encore limitée et les films récents difficiles à obtenir. Il semble cependant que l'on puisse espérer une amélioration notable dans ce domaine grâce à l'augmentation progressive des distributeurs de films français aux Etats-Unis et au développement de l'audio-visuel dans l'enseignement.

Les photos et affiches n'ont reçu que 30% des voix dans la colonne "régulièrement" avec pourtant 51% sous "quelquefois". Elles sont donc utilisées par la majorité des répondants avec un taux de fréquence différent. Il est vrai que ces deux types de documents posent un problème de visionnement dans une classe. Une affiche, selon sa grandeur, pourra être identifiée par un groupe alors qu'une photographie devra circuler entre les individus, limitant ainsi son exploitation. Quant aux caricatures et aux bandes dessinées, elles possèdent un champ d'action plus restreint. Les caricatures, qui servent à faire la satire d'un personnage ou d'une situation sont, elles aussi, limitées à quelques sujets. Les bandes dessinées, cependant, ne semblent pas encore être reconnues comme un outil valable. Depuis quelques années, la bande dessinée s'est imposée en France comme genre, à l'instar d'autres moyens d'expression. De nombreuses recherches ont été publiées dans ce domaine et on l'utilise dans les classes du secondaire. Aux Etats-Unis, les bandes dessinées en français ne se trouvent pas facilement, à l'exception de Tintin et d'Astérix. De plus, leur interprétation risquerait d'être au-dessus du niveau d'une classe d'introduction à la culture française.

Les films fixes occupent la première place dans la colonne "jamais" avec 65% des réponses. En fait, ils sont presque inexistants et les seuls qui soient disponibles ont trait aux paysages à l'architecture et quelquefois à l'histoire et à la littérature. D'autre part, ces films sont fragiles et on leur préfère les dispositives, plus résistantes et plus versatiles.

Les invités obtiennent la plupart de leurs suffrages (65%) dans la colonne "quelquefois". On trouve toujours des francophones dans une communauté, si petite soit-elle. Mais, lorsqu'on les invite, il faut d'abord trouver un moment qui leur convienne, puis il s'agit de préparer et d'organiser cette visite de façon à ce qu'elle aille au-delà de ce que les étudiants pourraient lire, c'est-à-dire la rendre originale. Par ailleurs, un professeur ne dispose pas toujours de suffisamment de temps pour en consacrer à un invité, à moins que sa visite ne tienne lieu de cours sur un sujet particulier.

Les jeux de dramatisation, aussi appelés drames socieux ou jeux de rôles, ne sont jamais utilisés par 59% des participants. Il est vrai qu'ils requièrent trois conditions: une bonne maîtrise de la langue, une connaissance approfondie du sujet ou du personnage incarné de la part des étudiants, ainsi qu'une longue préparation en classe ou à l'extérieur. Il s'agit là d'obstacles insurmontables dans plus d'un établissement. Comme on le verra plus loin, les enseignants se plaignent du niveau de langue des apprenants qui les oblige à restreindre le nombre des discussions

en classe. Ils déplorent également la courte durée qui leur est accordée pour couvrir un programme souvent trop chargé. On comprendra aisément qu'ils soient contraints à traiter les différents thèmes rapidement, sous forme de survol et que toute activité supplémentaire ait tendance à être rejetée.

Le fait que les sorties et visites soient éliminées par 61% des professeurs est dû à trois facteurs au moins. En premier lieu, elles occasionnent beaucoup de dépenses dans la mesure où il faut organiser le transport de la classe, ce que ni le département, ni les étudiants ne sont, pour la plupart, à même de s'offrir. Ensuite, une sortie peut s'étaler sur une journée entière ou même deux, selon la distance à parcourir. Les étudiants se trouvent ainsi obligés de s'absenter et de manquer leurs autres classes, ce qui implique des heures de rattrapage dans les jours qui suivent et donc une certaine fatigue de la part d'individus qui ont déjà un emploi du temps fort chargé. Enfin, et c'est peut-être le motif le plus important, il existe peu de choses à voir, aux Etats-Unis, qui soient en rapport avec la France contemporaine, si ce n'est une exposition d'art contemporain, un concert ou une conférence sur un sujet particulier, activités limitées aux grandes villes.

D'après les résultats obtenus à cette question, il semble donc que l'emploi des documents soit lié à trois facteurs: leur facilité d'accès, leur aspect financier et leur versatilité. La presse, qui se trouve en tête de liste, réunit ces trois conditions, en particulier la dernière car un magazine couvre tout un éventail de thèmes qui peuvent s'appliquer à la majorité de ceux qui sont traités en classe.

Table 6: Résultats obtenus à la question No. 5

I. Résultats quantitatifs:

Documents employés	Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
Bandes sonores, disques	32	42%	36	47%	8	11%
Photos, affiches	23	30%	39	51%	14	19%
Diapositives	44	58%	20	26%	12	16%
Films fixes	11	15%	15	20%	49	65%
Films/vidéocassettes	25	33%	30	39%	21	28%
Publicité	29	40%	31	42%	13	18%
Caricatures, bandes dessinées	20	26%	39	51%	17	23%
Journaux/magazines français	51	67%	23	30%	2	3%
Jeux de dramatisation	6	8%	24	33%	43	59%
Invités	8	10%	49	65%	19	25%
Sorties, visites	4	5%	26	34%	46	61%
Autre(s)			voir texte			

II. Classement des rubriques par ordre d'importance:

Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
1. Journaux/magazines	67%	1. Invités	65%	1. Films fixes	65%
2. Diapositives	58%	2. Photos/affiches]	51%	2. Sorties, visites	61%
3. Disques, bandes son.	42%	Caricatures, BD]		3. Jeux de dramatis.	59%
4. Publicité	40%	3. Disques, bandes son.	47%	4. Films/vidéos	28%
5. Films/vidéos	33%	4. Publicité	42%	5. Invités	25%
6. Photos/affiches	30%	5. Films/vidéos	39%	6. Caricatures, BD	23%
7. Caricatures, BD	26%	6. Sorties, visites	34%	7. Photos,/affiches	19%
8. Films fixes	15%	7. Jeux de dramatis.	33%	8. Publicité	18%
9. Invités	10%	8. Journaux/magazines	30%	9. Diapositives	16%
10. Jeux de dramatis.	8%	9. Diapositives	26%	10. Disques, bandes son.	11%
11. Sorties, visites	5%	10. Films fixes	20%	11.Journaux/magazines	3%

2.6 Question No. 6: emploi de la méthode comparative:

Sous cette courte rubrique, il était demandé aux professeurs dans quelle mesure ils utilisaient la méthode comparative, c'est-à-dire avec quelle fréquence ils comparaient la France aux Etats-Unis ou à d'autres pays. Les résultats quantitatifs sont les suivants:

-régulièrement: 55 (73%)
-quelquefois: 20 (27%)
-jamais: 0

Il est encourageant de remarquer que tous les répondants ont recours à la comparaison des cultures. Il est en effet beaucoup plus aisé d'assimiler une situation précise en la comparant à une expérience connue ou vécue. Enseigner à une classe, par exemple, qu'un certain pourcentage de Français sont titulaires du baccalauréat sans l'opposer aux données relatives aux Etats-Unis n'aurait aucun sens et resterait théorique. De même, il serait difficile de présenter les caractéristiques des syndicats français, avec leurs revendications propres, sans les rapprocher des syndicats américains.

Tout individu peut absorber des données intellectuellement mais l'assimilation sera toujours supérieure si ces données sont ressenties de l'intérieur ou par l'expérience. La méthode comparative procure aux apprenants cette association au vécu dans l'immédiat. Dans une perspective plus étendue, cette comparaison à la base leur permettra de mieux comprendre la culture française globalement.

2.7 Question No. 7: Méthodologie du cours de culture:

On ne saurait donner une description complète du cours de culture sans en définir la méthodologie. Lorsqu'on traite de sujets aussi variés que l'enseignement, les partis politiques ou la vie de famille, il est impossible d'avoir recours à une seule approche. C'est la raison pour laquelle les répondants avaient la possibilité d'en décrire trois par ordre d'importance, chacune comportant trois étapes éventuelles.

Cette rubrique exigeait un certain effort de réflexion de la part des professeurs et onze d'entre eux n'y ont pas répondu, sans doute à cause de peu de temps dont ils disposaient pour participer à notre enquête. Les réponses de six autres ne correspondaient pas à la question posée et ont dû être éliminées. Nous possédions donc, au total, 59 réponses d'après lesquelles seront calculés les pourcentages:

-professeurs ayant indiqué une démarche seulement: 22 (37%)
-professeurs ayant indiqué 2 démarches seulement: 16 (27%)
-professeurs ayant indiqué 3 démarches: 21 (36%)

37% des réponses n'esquissaient qu'une seule démarche; nous en avons donc déduit qu'il s'agissait de la méthodologie adoptée de préférence au même titre que celles qui figuraient en première position dans les réponses qui fournissaient deux ou trois méthodes.

C'est à la table 7 (p.55) que l'on trouvera les résultats quantitatifs reçus pour les différentes méthodologies proposées, dans l'ordre de préférence et de fréquence. 118 approches, en tout, ont été explicitées par les répondants et c'est à partir de ce nombre que les pourcentages sont exprimés. Les rubriques qui figurent dans la colonne de gauche de la table 7 font référence à la première étape, alors que la démarche détaillée suivie par les participants sera rapportée ci-dessous. En raison des nombreuses étapes signalées, nous nous attarderons sur celles qui sont employées par plus d'un professeur ou qui présentent un attrait particulier pour cette étude.

La méthodologie qui apparaît en tête de notre tableau avait, comme premier stade, les lectures assignées (manuel ou autres textes à l'appui). Il n'y a rien d'étonnant à cela puisque tous les professeurs, sans exception, utilisent un support écrit qui s'avère peu onéreux et permet, sans trop de difficultés, de transmettre un grand nombre de connaissances. Cependant, ce qui différencie les 33 professeurs qui commencent par assigner une lecture, c'est la façon dont ils vont exploiter cette activité, ainsi qu'elle est définie ci-après:

Deuxième étape [16]:

-discussion générale en classe: 16
-cours magistral: 12
-documents audio-visuels: 3
-articles de presse: 1
-discussion dirigée par un étudiant

Troisième étape:

-discussion générale en classe: 12
-documents audio-visuels: 7
-résumé du professeur: 4
-exposé d'étudiant: 3
-exercice du livre
-comparaison France/Etats-Unis
-test
-résumé de texte
-compte rendu écrit
-insistance sur des problèmes particuliers

La discussion générale à partir de lectures s'effectue généralement au deuxième ou troisième stade. Elle permet aux étudiants de s'exprimer et au professeur de vérifier si le fond a été assimilé et d'extrapoler dans d'autres directions.

Le cours magistral ou le résumé de l'enseignant sera donc moins important ici puisque les apprenants possèdent déjà des notions sur le sujet traité. On remarquera le peu de place accordé ici aux documents audio-visuels dans la mesure où le support écrit est déjà un document en soi. Le test, le résumé de texte, le compte rendu écrit et l'exercice écrit en fin d'activité témoignent du souci de vérification de la compréhension chez les étudiants. Par ailleurs, les activités employées au deuxième stade sont plus limitées que celles du troisième stade où l'on rencontre plus de variété. Certains professeurs n'ont indiqué qu'une ou deux étapes car, si la classe dure moins de soixante minutes, leur nombre demeurera restreint.

Conformément à ce que nous attendions, le cours magistral se trouve au deuxième rang de la table 7, bien qu'il soit utilisé plus souvent que les lectures au premier stade. Ainsi qu'on le soulignera plus loin, l'enseignement de la culture reste encore très traditionnel dans sa forme. L'on admettra aisément que la majorité des étudiants, à ce niveau, en savent très peu sur la France contemporaine et que, dans ces conditions, il est difficile de lancer une discussion générale ou d'exploiter un document sans leur donner quelques notions de base sur le thème étudié. Si l'on commence par le cours magistral, l'activité se déroulera de la manière suivante:

Deuxième étape:

-lectures assignées: 11
-discussion: 7
-emploi de documents audio-visuels: 3
-test de compréhension

Troisième étape:

-discussion: 13
-emploi de documents audio-visuels: 5
-étude des conséquences d'un évènement
-rationalisation

Deuxième étape (suite):

-compte rendu écrit sur un livre
-comparaison France/Etats-Unis
-identification des connotations culturelles

Troisième étape (suite):

-comparaison France/Etats-Unis

L'importance des lectures assignées nous permet d'en déduire que le cours magistral aura occupé, dans ce cas, tout le temps alloué à la classe. Il faudra donc attendre la classe suivante pour entamer une discussion ce qui, à la longue, risquerait de faire naître l'ennui chez les apprenants. Cette option n'est choisie, heureusement, que par onze participants qui, nous l'espérons, ont recours à d'autres approches.

Les discussions sont citées par une majorité écrasante au deuxième ou troisième stade alors que les documents apparaissent en nombre fort réduit, ce qui nous semble particulièrement remarquable ici où le support se limite aux lectures.

On mentionne également l'approche comparative entre la France et les Etats-Unis qui oblige les étudiants à associer des données nouvelles à ce qu'ils connaissent déjà, établissant ainsi des points de repère qui les aideront à mieux évaluer ces données.

L'identification des connotations culturelles suscite particulièrement notre intérêt. Ainsi que nous le verrons au chapitre quatre, plusieurs mouvements de recherche ont été initiés en ce qui concerne la culture et les comportements culturels que l'on analyse maintenant en terme de sémiologie afin d'en extraire les codes. Bien que ces recherches soient encore considérées comme avant-gardistes, leurs résultats commencent à se vulgariser et semblent obtenir la faveur d'un nombre croissant d'enseignants.

L'usage des documents audio-visuels au premier stade vient seulement en troisième position à la table 7. Comme nous l'avons énoncé précédemment, ces documents sont onéreux et requièrent toute une préparation de la part du professeur. De plus, les étudiants ont besoin de connaissances de base avant de pouvoir les interpréter objectivement, si cela est possible. Leur exploitation est organisée de la façon suivante:

Deuxième étape:

-discussion: 11
-conclusions: 2
-questionnaire à remplir sur le document
-décodage culturel
-élargissement du contexte
-analyse du professeur

Troisième étape:

-énoncé de principes généraux: 7
-discussion: 3
-cours magistral: 2
-comparaison France/Etats-Unis
-entretien avec un Français
-lecture de textes

Deuxième étape (suite):

-comparaison France/Etats-Unis
-explication de l'institution qui se rattache au thème traité

Troisième étape (suite):

-compte rendu écrit

Pour une telle activité, la discussion s'impose, suivie par les conclusions et l'énoncé des principes généraux. Nous retrouverons ici une vérification de la compréhension des étudiants avec un questionnaire, un compte rendu écrit et le décodage culturel. Le professeur intervient mais pour orienter la discussion plutôt que pour la dominer. L'étude comparative occupe une place plus importante ici parce que le document s'y prête mieux qu'un texte qui reste plus abstrait.

La place de l'arrière-plan historique à la table 7 s'explique, d'une part, par le fait que la culture est parfois introduite à l'issue d'un cours d'histoire de la civilisation. D'autre part, quel que soit le sujet étudié, il sera toujours plus aisé d'expliquer la situation présente à la lumière de ses origines, ce qui est le cas pour les partis politiques, les syndicats ou les femmes, par exemple:

Deuxième étape:

-présentation du sujet: 3
-comparaison avec la France actuelle: 3
-comparaison France/Etats-Unis

Troisième étape:

-emploi de documents: 2
-comparaison avec la France actuelle
-comparaison France/Etats-Unis
-présentation du sujet
-Retour au passé
-conclusion

La présentation se trouve à égalité avec la comparaison avec la France actuelle, ce qui n'a rien de surprenant une fois encore. Malheureusement, peu de documents sont employés.

Les méthodologies présentées jusqu'ici, c'est-à-dire les plus courantes, peuvent être qualifiées de traditionnelles dans la mesure où le professeur y joue un rôle directif et laisse peu d'initiative aux étudiants. Celles qui suivent, en revanche, exigent des apprenants un plus grand effort de participation et de créativité.

C'est ainsi qu'apparaît, en cinquième position à la table 7, l'exposé d'étudiant(s) [17] organisé comme suit:

Deuxième étape:

-emploi de documents: 2
-questions liées au sujet: 2
-cours magistral

Troisième étape:

-cours magistral: 2
-résumé écrit

Cette activité sera donc suivie d'une présentation de documents ou d'un cours magistral destiné à organiser ce qui a été discuté.

La visite d'un invité français n'affecte que trois répondants alors que cette activité s'avère essentielle dans un cours de culture, en particulier si l'on insiste sur le comportement et le mode de pensée. Après avoir théorisé sur la matière, il est bon de présenter un individu de la société étudiée et de provoquer la communication:

Deuxième étape:	Troisième étape:
-discussion: 3	-compte rendu écrit

On s'attendait bien à trouver ici une majorité écrasante pour la discussion mais il est regrettable que l'exercice n'aille pas plus loin dans son exploitation.

L'introduction d'un phénomène typiquement français est pratiquée par trois enseignants:

Deuxième étape:	Troisième étape:
-comparaison avec un phénomène américain: 3	-généralisation: 2 -identification de codes culturels à partir du comportement

Par phénomène, il faut entendre ici toute manifestation typique ayant trait à quelque aspect de la vie française. Cela peut se révéler intéressant pour le décodage des comportements. Cependant, cette activité se limite à certains cas et ne peut être utilisée pour la majorité des thèmes abordés dans le cours.

L'introduction d'un sujet d'actualité, curieusement, n'est choisie que par deux répondants:

Deuxième étape:	Troisième étape:
-discussion -explication de l'institution française correspondante	-discussion

Cet exercice nécessite une bonne connaissance de la France et ne peut être pratiqué en début de trimestre/semestre. Il offre pourtant l'avantage de mettre en évidence une France vivante, en mouvement, par opposition à l'aspect statique que l'on rencontre dans les manuels.

Les démarches qui suivent ont chacune été proposées par un seul participant et présentent un

certain degré d'originalité. Elles sont reproduites ici avec leurs trois étapes respectives.

Les stéréotypes et clichés font l'objet d'un chapitre ou d'une sous-partie dans plus d'un ouvrage et forment un sujet que l'on peut facilement exploiter car il ne requiert pas de connaissances approfondies de la culture à un premier niveau:

a) stéréotypes b) leurs causes c) la réalité

Il est évident que, pour passer du cliché à la réalité, l'intervention du professeur sera importante. Cette activité encourage à la discussion et peut être introduite de façon humoristique à l'aide de bandes dessinées ou autres documents et peut servir à briser la monotonie d'un cours magistral.

L'approche scientifique sera particulièrement réussie lorsqu'on aura recours à des statistiques (chômage, économie, démographie, etc.) ou même à des données objectives:

a) données b) théorie c) confirmation de l'hypothèse par la discussion

L'inconvénient de cette démarche réside dans le fait que la discussion en troisième étape ne se révèlera efficace et productive que dans le cas d'étudiants plus avancés. Comment peut-on, en effet, confirmer une hypothèse que l'on vient de poser et à laquelle on n'avait pas songé auparavant?

L'organisation du débat n'est pas précisée dans le formulaire qui la mentionne, si ce n'est qu'on distribue au préalable un polycopié contenant des renseignements utiles à ce débat. Or, le succès d'un tel exercice dépend entièrement de son organisation. Nous osons espérer que le répondant manquait de temps pour élaborer son commentaire. Cet exercice, s'il est bien préparé, oblige les apprenants, non seulement à prendre une part active à la classe, mais surtout à se sentir concernés par le thème en question au lieu de l'étudier en gardant ses distances.

Un participant explique qu'avant d'aborder un sujet il distribue un questionnaire à ses étudiants qui doivent le remplir et y réfléchir avant la classe. Il n'est fait aucune mention de la manière dont le professeur exploite cette activité. Nous en déduirons cependant que cet exercice développe l'esprit critique des apprenants et les encourage à participer activement à la classe pour laquelle ils ont dû se préparer mentalement.

La rubrique suivante se rapproche de la précédente mais le répondant y précise que les questions factuelles et analytiques distribuées à la classe font l'objet d'une discussion suivie d'une synthèse de sa part:

a) questions factuelles et analytiques b) discussion générale c) synthèse du professeur

Etablir des relations entre un sujet et un autre procure une bonne transition entre deux thèmes traités. Par ailleurs, cette activité aiguise le jugement de l'apprenant en le forçant à voir des rapports là où le manuel n'en montre pas.

Une autre approche originale consiste à partir d'un fait connu de la civilisation américaine en l'opposant à un évènement parallèle en France:

a) recours à la civilisation américaine b) fait parallèle en France c) comparaison des deux

Il s'agit ici d'une progression logique, depuis le connu jusqu'à l'apprentissage, accompagnée d'un exercice de synthèse.

Le même professeur est l'auteur d'une autre activité qui met en scène un voyageur français aux Etats-Unis ou bien un voyageur américain en France:

a) voyageur découvrant un comportement qu'il ne comprend pas

b) interprétations possibles (clichés, sentiments personnels de l'étudiant, etc.)

c) explication

L'enseignant précise que "le tout est l'objet d'un jeu de rôles". Cette activité nous ramène à la notion des codes culturels dont nous reparlerons plus loin. D'autre part, elle peut se prêter à des situations cocasses et briser les barrières entre les individus d'une même classe.

La dernière rubrique qui figure à la table 7 constitue plutôt un exemple qu'une méthode particulière:

a) géographie b) climat c) végétation d) gastronomie

En fait, cette approche pourrait se rapprocher de celle qui établit des relations entre des sujets apparemment différents. Malheureusement, il s'agit d'une progression dans le thème et aucune indication n'est fournie quant à la façon dont chacun est présenté en classe.

Pour terminer l'analyse relative à la méthodologie, nous avons classé les activités qui constituent l'étape d'une approche, qu'il s'agisse de la première, de la deuxième ou de la troisième, selon leur ordre d'importance:

1. Discussion: 81
2. Lectures assignées: 44

Cours magistral: 44

3. Documents audio-visuels:..... 43
4. Exposé oral d'étudiant(s):..... 11

Comparaison France/Etats-Unis:..... 11

5. Compte rendu écrit: 4

Décodage culturel: 4

La discussion reste donc l'approche la plus courante, suivie de loin par les lectures assignées, le cours magistral et les documents audio-visuels qui arrivaient en tête du classement par première étape. On peut donc en déduire que la discussion en classe demeure l'une des composantes principales du cours de culture et que la participation active des étudiants est encouragée dans la majorité des cas sous forme de questions et réponses. Les exposés oraux et l'étude comparative n'obtiennent qu'un suffrage limité, à l'instar du décodage culturel, activité relativement avant-gardiste, et du compte rendu écrit.

Table 7: Distribution des méthodologies proposées par ordre de préférence et de fréquence

Méthodologies proposées	1er choix	2ème choix	3ème choix	Total	
1. Lectures assignées	18	10	5	33	29%
2. Cours magistral	21	4	2	27	23%
3. Documents audio-visuels	3	12	15	20	17%
4. Arrière-plan historique	7		1	8	7%
5. Exposé d'étudiant	2	4	1	7	6%
6. Discussion générale en classe	2	1	2	5	4%
7. Invité français		1	2	3	2.5%
7. Phénomène français particulier	2	1		3	2.5%
8. Sujet d'actualité	1		1	2	1.8%
Stéréotypes		1		1	0.8%
Approche scientifique		1		1	0.8%
Débat			1	1	0.8%
Questionnaire à remplir sur un sujet		1		1	0.8%
9. Questions factuelles et analytiques			1	1	0.8%
Relations entre un sujet et un autre	1			1	0.8%
Recours à la civilisation américaine	1			1	0.8%
Voyageur français ou américain dérouté		1		1	0.8%
Progression du physique au culturel	1			1	0.8%

2.8 Question No. 8: Lecture analytique de documents audio-visuels:

Sous cette rubrique, les professeurs devaient indiquer s'il leur arrivait de demander à leurs étudiants de pratiquer une lecture analytique à partir d'un document audio-visuel pour en extraire les codes culturels ou mythiques relatifs à la France:

Oui: 51 (73%) Non: 19 (27%) Pas de réponse: 6

Parmi les réponses négatives, un participant a signalé qu'il n'avait pas assez de temps pour cela, ce qui explique peut-être ces 27% de "non". Le fait que la grande majorité des répondants utilise cette activité est encourageant et nous porte à croire que l'approche sémiologique, dont nous avons déjà parlé, est répandue, même si elle n'est pas systématique.

Les documents suivants (84 au total) étaient cités à titre d'exemple:

1. publicité extraite de la presse: 21 (25%)
2. diapositives 14 (17%)
3. films français 9 (11%)
4. vidéocassettes 8 (9,5%)
   photos/affiches
5. caricatures/bandes dessinées 6 (7%)
6. reproductions d'art 5 (6%)
7. articles de presse 4 (5%)
8. publicité télévisée 3 (3,5%)
9. dépliants divers
   radioscopies
   horaires de transports
   objets typiquement français 1 (1,1%)
   tracts politiques
   petites annonces

2.9 Question No. 9: Participation des étudiants:

La participation active des étudiants nous semble essentielle au bon déroulement du cours. Cette question avait pour but de découvrir par quels moyens les professeurs l'encourageaient. La table 8 (p. 59), qui en contient les résultats quantitatifs, est divisée en deux parties: la première offre les chiffres exacts tels qu'ils ont été obtenus, alors que la deuxième fournit le classement des catégories dans l'ordre d'importance.

La première qui apparaît dans la colonne "régulièrement" concerne les discussions générales en classe suscitées, ainsi que nous l'avons montré précédemment, par toutes sortes d'activités. Elles peuvent être organisées soigneusement ou avoir lieu spontanément, selon le cas, demeurant ainsi très flexibles. Elles présentent un inconvénient sérieux. Il est difficile, en effet, de faire participer tous les membres d'une classe à une discussion générale. L'expérience montre que seuls les plus hardis s'y hasarderont. De ce fait, les étudiants réservés courent le risque de rester passifs, à moins que le professeur ne soit particulièrement vigilant à cet égard.

Les deux catégories suivantes, en revanche, permettent à chaque individu de s'exprimer par écrit, grâce aux comptes rendus, ou oralement, avec les exposés. Ces derniers, cependant, empiètent sur le temps alloué au cours, d'autant plus que les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue seront plus lents et parfois difficilement compris des autres. Cela explique peut-être le fait que 12% des professeurs n'aient jamais recours à cette activité. Un autre problème réside dans le manque de disponibilité des sources au niveau linguistique des étudiants.

Les débats reçoivent la majorité de leurs voix dans la colonne "quelquefois". En effet, cette activité ne se prête pas à tous les sujets. Pour qu'elle réussisse, il est préférable que l'on propose deux opinions, l'une "pour" et l'autre "contre" une affirmation ou une situation. Par ailleurs, elle requiert une longue préparation, souvent effectuée en classe, et occupe beaucoup de temps pour son déroulement.

Nous trouvons, en cinquième position, la recherche supplémentaire de ressources pour la classe de la part des étudiants. Le pourcentage des enseignants qui l'adoptent reste, hélas, relativement faible. Il s'agit bien d'un exercice qui favorise l'initiative mais il s'avère impossible si la bibliothèque de l'établissement offre peu de ressources sur la France contemporaine, ce qui est le cas lorsque le programme de français se concentre sur la littérature.

Les projets de groupes ne semblent pas être appréciés des répondants dont 42% n'y ont jamais recours. Cette activité ne peut s'appliquer qu'à des sujets étendus que l'on peut diviser en plusieurs parties assignées à chacun des membres du groupe. Par ailleurs, la présentation d'un tel projet, à l'instar des exposés oraux, dure parfois trop longtemps et crée des difficultés sur le

plan linguistique. Enfin, ce genre de travail nécessite des réunions en dehors de la classe pour lesquelles les étudiants ne réussissent pas toujours à coordonner leur emploi du temps.

Quant à la participation des apprenants à l'élaboration du cours, elle est rejetée par 54% des enseignants. Il est vrai que les étudiants possèdent peu de connaissances en la matière. Il semble pourtant qu'il serait intéressant, en fin de trimestre/semestre, de leur faire remplir un questionnaire sur le cours en leur demandant leurs impressions et suggestions afin d'améliorer celui-ci.

D'autres activités, écrites et orales, ont été citées par les participants:

-résumé d'articles de presse
-projets individuels
-visites de musées
-évaluations écrites ou entretiens au cours du trimestre
-analyse de documents
-simulations avec jeux de rôles

D'après ces résultats, il s'ensuit que les activités choisies pour encourager la participation des étudiants sont limitées par deux facteurs principaux: le temps, qui est déjà insuffisant pour couvrir un programme trop chargé, et la maîtrise de la langue, qui crée des obstacles aux niveaux de l'expression et de la compréhension.

Table 8: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 9

I. Répartition des réponses:

Rubriques encourageant la participation	Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
Comptes rendus écrits sur sujets spécifiques	45	59%	24	32%	7	9%
Exposés oraux en classe	44	58%	23	30%	9	12%
Discussions générales en classe	61	80%	14	18%	1	2%
Débats en classe	34	46%	32	42%	9	12%
Projets de groupes	12	16%	32	42%	32	42%
Recherche supplémentaire par les étudiants	29	38%	37	49%	10	13%
Participation à l'élaboration du cours	8	10%	27	36%	41	54%
Autre(s)			voir texte			

II. Classement des catégories par ordre d'importance:

Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
1. Discussions générales	61%	1. Recherche supplément.	49%	1. Participation à l'élab.	54%
2. Comptes rendus	59%	2. Débats	42%	2. Projets de groupes	42%
3. Exposés oraux	58%	Projets de groupes		3. Recherche supplém.	13%
4. Débats	46%	3. Participation à l'élab.	36%	4. Exposés oraux	12%
5. Recherche supplém.	38%	4. Comptes rendus	32%	Débats	
6. Projets de groupes	16%	5. Exposés oraux	30%	5. Comptes rendus	9%
7. Participation à l'élab.	10%	6. Discussions générales	18%	6. Discussions générales	2%

2.10 Question No. 10: Notation des étudiants:

Un aspect important du cours de culture concerne la façon de noter les étudiants. C'est pourquoi cette question permettait aux professeurs d'indiquer les critères qu'ils choisissaient pour déterminer la note finale des apprenants. La table 9 (p. 62) en contient les résultats quantitatifs divisés en deux parties dont la deuxième, plus intéressante pour nous, présente le classement par ordre d'importance.

L'apparition de la contribution orale en première position ne nous surprend guère. Elle correspond aux résultats obtenus aux questions précédentes qui ont déjà montré qu'une large place y était réservée.

L'examen final et l'examen de mi-trimestre en classe se trouvent au deuxième rang, ainsi que l'on pouvait s'y attendre, car ils demeurent l'outil d'évaluation privilégié des cours enseignés à ce niveau.

La présence en cours à la quatrième place est logique, elle aussi, puisque la participation orale est cruciale. On notera cependant qu'à ce sujet les avis sont tranchés: 21% professeurs ne l'utilisent jamais et 8% seulement quelquefois. Pour certains, le contrôle des absences peut paraître puéril à l'université et l'attitude dépendra de la manière dont on organise son cours, selon que l'on mettra l'accent sur la participation orale ou non.

Les exposés oraux en classe arrivent presque à égalité avec les dissertations et se suivent de près dans les trois colonnes. Il semble donc que l'oral occupe une place équivalente à l'écrit, par opposition à l'enseignement traditionnel où l'écrit était prédominant.

Les comptes rendus restent un facteur important dans la détermination de la note finale, de même que les tests qui ne sont pas donnés régulièrement par opposition aux classes de langue où la répétition constante s'avère indispensable.

Quant aux exercices de contrôle avec usage de documents, ils sont rejetés par la plupart des participants et figurent en tête de la colonne "jamais". Nous en déduisons que les examens comportent des questions de mémoire ou de définition plutôt que des exercices de réflexion pour lesquels l'emploi des notes ne pourrait jouer qu'un rôle minime. Cette situation était attendue en raison du niveau de ces cours qui ne sont qu'une introduction à la France contemporaine. Les apprenants ne disposent pas de suffisamment de temps pour prendre du recul par rapport à des connaissances acquises récemment. Il serait intéressant d'effectuer la même enquête à un niveau plus avancé et d'en comparer les conditions d'évaluation.

Les rubriques suivantes ont été citées comme autres critères de notation:

-examen final oral de groupe
-analyse de documents
-motivation et progrès
-projets de groupe
-examen visuel
-simulation filmée sur vidéocassette en studio

En tenant compte de la motivation et des progrès, le professeur fait preuve d'un souci de personnalisation de son enseignement. Par ailleurs, une classe se compose d'éléments ayant des niveaux différents et il peut paraître injuste de tous les noter de la même manière. On remarque aussi la présence de deux activités de groupe et de l'analyse de documents que nous avons déjà rencontrées pour d'autres questions. Les deux derniers éléments de cette liste témoignent d'originalité de la part de l'enseignant. Il n'est fourni aucune précision sur la nature de l'examen visuel mais nous tenons à souligner que le tournage en studio n'est pas possible dans tous les établissements pour des raisons financières évidentes.

L'analyse de ces résultats nous permet donc d'affirmer que la note finale est calculée principalement d'après la participation orale et les examens écrits.

Table 9: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 10

I. Répartition des réponses:

Détermination de la note finale	Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
Dissertations	47	62%	17	23%	12	16%
Examen final en classe, sans notes	56	76%	7	9%	11	15%
Examen de mi-trimestre en classe, sans notes	54	73%	9	12%	11	15%
Tests en classe, sans notes	31	41%	17	23%	27	36%
Examen final à la maison	11	14%	20	27%	44	59%
Examen de mi-trimestre à la maison	7	9%	14	18%	55	73%
Comptes rendus écrits sur livres ou autres documents	34	45%	28	37%	14	18%
Exposés oraux en classe	48	64%	16	21%	11	15%
Contribution aux discussions de classe	61	80%	12	16%	3	4%
Présence en classe	53	71%	6	8%	16	21%
Autre(s)			voir texte			

II. Classement des catégories par ordre d'importance:

Régulièrement		Quelquefois		Jamais	
1. Contribution orale	80%	1. Comptes rendus	37%	1. Exam. mi-trim. maison	73%
2. Examen final classe	76%	2. Examen final maison	27%	2. Examen final maison	59%
3. Exam. mi-trim. classe	73%	3. Dissertations	23%	3. Tests sans notes	36%
4. Présence	71%	Tests sans notes		4. Présence	21%
5. Exposés oraux	64%	4. Exposés oraux	21%	5. Comptes rendus	18%
6. Dissertations	62%	5. Exam. mi-trim. maison	18%	6. Dissertations	16%
7. Comptes rendus	45%	6. Contribution orale	16%	Exposés oraux	
8. Tests sans notes	41%	7. Exam. mi-trim. classe	12%	7. Exam. mi-trim. classe	15%
9. Examen final maison	14%	8. Examen final classe	9%	Examen final classe	
10. Exam. mi-tr. maison	9%	9. Présence	8%	8. Contribution orale	4%

2.11 Question No. 11: Problèmes posés par le cours de culture:

Après avoir décrit l'organisation et le contenu de leurs cours, les professeurs étaient invités à parler des problèmes qu'ils rencontraient à cet égard.

Les résultats quantitatifs obtenus à cette question se présentent de la façon suivante:

1. Répartition des réponses:

Nature du problème	Sérieux	Modéré	Inexistant
Ressources limitées sur le sujet	22 29%	30 40%	24 31%
Temps limité pour couvrir le programme du cours	29 38%	35 46%	12 16%
Manque de soutien de la part des autres professeurs	11 15%	14 18%	51 67%
Manque d'intérêt de la part des étudiants	4 5%	20 26%	52 69%
Manque de soutien de la part de l'administration	8 11%	13 17%	55 72%

2. Classement des catégories par ordre d'importance:

Problème sérieux		Problème modéré		Problème inexistant	
1. Temps limité	38%	1. Temps limité	46%	1. Soutien administration	72%
2. Ressources limitées	29%	2. Ressources limitées	40%	2. Intérêt des étudiants	69%
3. Soutien professeurs	15%	3. Intérêt des étudiants	26%	3. Soutien professeurs	67%
4. Soutien administration	11%	4. Soutien professeurs	18%	4. Ressources limitées	31%
5. Intérêt des étudiants	5%	5. Soutien administration	17%	5. Temps limité	16%

Le temps limité apparaît donc comme le problème le plus important dans les trois colonnes puisqu'il se situe en tête des deux premières et à la fin de la troisième. En effet, en relisant le contenu des cours tel qu'il était exprimé à la question No. 3, on a du mal à imaginer comment il est humainement possible de traiter tant de sujets en l'espace d'un trimestre/semestre, ou encore pire, à la fin d'un cours d'histoire de la civilisation, comme c'est le cas pour 13% des répondants. Il semble que l'on accorde encore très peu de place à la culture/civilisation dans les programmes de français qui sont, dans leur grande majorité, traditionnellement orientés vers la littérature. Il s'ensuit que les crédits alloués à la culture seront restreints, limitant ainsi les ressources disponibles. La même situation explique le manque de soutien de la part des autres professeurs.

Quant au manque d'intérêt des étudiants, il est peut-être difficile à mesurer objectivement. Il faudrait pour cela savoir si les étudiants d'une classe ont été obligés de s'y inscrire et, même dans ce cas, il s'agirait de comparer leur intérêt à celui qu'ils éprouvent pour d'autres cours tels

que la littérature, par exemple.

Le soutien de l'administration semble être l'élément qui, dans l'ensemble, pose le moins de difficultés, sauf peut-être en ce qui concerne les fonds alloués à la culture.

Les professeurs ont signalé les autres problèmes suivants:

-manque de manuel adéquat: 2
-les étudiants n'ont aucune idée du concept de "culture": 2
-différences de niveau parmi les étudiants
-maîtrise imparfaite de la langue (expression et lecture)
-la culture n'est pas reconnue dans les programmes de français
-manque de bonne volonté pour réduire l'importance de la littérature en faveur de la culture
-les cours obligatoires, dans le programme de français, sont fixés avec très peu d'options possibles, ce qui limite les effectifs des étudiants ainsi que le nombre des cours de culture
-coût du matériel audio-visuel
-manque de matériel vidéo en provenance de France
-manque de documents en anglais sur la France

La liste de ces problèmes confirme tout ce qui a été dit précédemment, à savoir, le manuel, le niveau des étudiants, la pénurie de documents disponibles, etc. On soulignera ici l'obstacle rencontré au niveau de la vidéo. On utilise des systèmes différents en France et aux Etats-Unis (SECAM en France, NTSC en Amérique) de telle sorte qu'on ne peut pas visionner une vidéocassette française avec une magnétoscope américain et vice versa, à moins de posséder un appareil polyvalent fort onéreux. Par ailleurs, ce n'est que très récemment que la télévision française, en particulier avec la chaîne A2, a mis en vente et même en location des échantillons de ses programmes. Il ne nous reste qu'à espérer que l'emploi des satellites éliminera cette barrière.

Le dernier problème, relatif à la pénurie des documents en anglais sur la France intéresse 10% des répondants qui enseignent la culture en anglais. L'origine en est encore une fois financière car la traduction d'un ouvrage ou d'un document doit être justifiée par un profit suffisant. Or, la vente de ces traductions reste encore limitée aux spécialistes de la France contemporaine.

En conclusion, on peut affirmer que les professeurs doivent surmonter un obstacle majeur, la place secondaire des cours de culture dans les programmes de français. Cette situation entraîne une réaction en chaîne et crée, à son tour, d'autres difficultés, en particulier l'aspect financier qui restreint ainsi le temps accordé aux cours et l'achat de documents.

2. 12 Question No. 12: Sources de renseignements pour préparer le cours:

Afin de compléter notre étude sur l'organisation du cours de culture, il convenait d'identifier les sources dont les professeurs tiraient leurs connaissances. Il leur était proposé toute une série de catégories possibles et les résultats relatifs à cette question sont exposés à la table 10 (p. 69).

On y relève en tête les magazines et journaux français avec 100% des réponses exprimées, ce qui confirme les résultats des questions précédentes. L'Express est cité par la majorité des participants. Considéré comme l'un des magazines français les plus sérieux, de tendance centre-droite depuis 1981, c'est également celui qui propose l'abonnement par avion le moins coûteux. Le Monde, reconnu comme le meilleur journal français, n'apparaît pourtant qu'à la deuxième place. Il est plus onéreux et, d'autre part, si l'on ne peut s'offrir qu'un abonnement de France, on choisira de préférence une publication illustrée, en particulier si l'on n'a pas l'occasion de se rendre en France fréquemment. En effet, comment parler du mouvement anti-raciste qui a pour devise "Touche pas à mon pote" sans pouvoir reconnaître son insigne? Les illustrations servent également à agrémenter le cours et représentent un outil précieux pour le professeur. Le Nouvel Observateur, magazine de tendance socialiste qui jouit d'une grande popularité en France, apparaît en troisième position. Il n'est mentionné que sept journaux (quotidiens ou hebdomadaires) contre dix magazines et trois publications de dossiers.

Les publications de l'Ambassade de France diffusées par les Services Culturels[18] obtiennent 68% des suffrages avec deux commentaires:
-"excellents dossiers reflétant le point de vue officiel sur telle ou telle question économique ou politique et gratuits!"
-[je ne les utilise] surtout pas ou sinon pour montrer et analyser l'ethnocentrisme des documents officiels"

Les livres occupent la deuxième place, compte tenu de leur accessibilité, soit par l'achat, soit par le prêt inter-bibliothécaire.

Les visites en France, au troisième rang, permettent une prise de contact direct avec la société et feront vivre au professeur des expériences qu'il pourra rapporter à sa classe. Mais il importe de connaître la fréquence de ces séjours. Parmi les répondents, 51 l'ont précisé de la façon suivante:

-8 fois par an: ..... 1 (2%) [il s'agit ici d'un cas spécial où le professeur occupe en
-2 fois par an : ..... 4 (8%) France un poste au gouvernement]
-chaque année: 23 (45%)
-tous les 2 ans: 14 (27%)
-tous les 3 ans: 8 (16%)
-tous les 5 ans: 1 (2%)

Il en résulte ainsi que 55% y vont au moins une fois par an et 82% au moins tous les deux ans, ce qui est relativement encourageant. Il est certain que l'on peut fort bien se tenir au courant de ce qui se passe en France en lisant l'actualité. Par ailleurs, le comportement et la plus grande partie des codes culturels restent stables et semblent changer selon les générations. Cependant, sans entrer régulièrement en rapport direct avec la société, l'individu maintient une distance qui l'empêche de saisir toutes les connotations présentes dans la conversation, la diffusion des media et les images (affiches, publicité, etc.) que tout Français pourrait déceler. C'est la situation dans laquelle se trouvent les Français qui demeurent à l'étranger et retournent en France périodiquement. Ils se trouvent tout étonnés, à leur retour, de ne plus se sentir "chez eux" car ils ne saisissent pas tous les sous-entendus ou clichés. C'est pourquoi il est essentiel qu'un professeur de culture se rende dans le pays étudié afin de pouvoir initier ses étudiants au décodage culturel et les préparer à un éventuel voyage dans ce pays.

Les relations personnelles avec des Français constitue une source importante pour 77% des participants. Trois d'entre eux citent respectivement la famille, le conjoint et l'assistant de français, alors que d'autres indiquent qu'ils sont eux-mêmes français. A cet égard, l'enquête nous a permis de constater que, parmi les professeurs consultés, trente étaient natifs de France. Cette proportion de 41% est bien supérieure à celle que l'on obtiendrait en littérature ou en linguistique française. L'enseignement de la culture est encore récent dans les programmes et presque inexistant au niveau du doctorat, ce qui explique que cette matière soit souvent enseignée par des Français. Cela ne garantit pas l'objectivité du professeur qui n'effectuera peut-être pas toujours la distantiation nécessaire. Dans l'état actuel des choses, hélas, l'individu qui est né et a été élevé en France est souvent ressenti, à tort, comme mieux informé dans le domaine de la culture car il en possède une expérience vécue. Cette situation changera lorsque cette discipline sera reconnue à part entière et fera partie intégrante des programmes de français.

Les revues professionnelles n'occupent que la cinquième place avec 68% des voix et appartiennent à différents domaines tels que la littérature, l'histoire, la sociologie et la politique;

quinze sont publiées en France et neuf aux Etats-Unis. French Review vient en tête puisque c'est la publication par excellence des professeurs de français dans ce pays et qu'elle accorde une large part à la culture. On pourrait s'étonner du fait que Contemporary French Civilization ne soit citée que par 29 répondants alors qu'elle traite spécifiquement de notre sujet. Cependant, son premier numéro ne remonte qu'à 1976 et la publicité la concernant reste assez limitée. Il ne faut pas oublier non plus que c'est une revue spécialisée en culture alors que la majorité des participants sont, avant tout, littéraires.

Les conférences professionnelles ne semblent pas représenter une source majeure de renseignements. Traditionnellement, en effet, ces conférences se concentraient principalement sur la critique littéraire et la pédagogie de la langue, ce qui est encore le cas de Modern Language Association. Peu à peu, cependant, on a insisté sur la nécessité de la culture qui occupe une place de plus en plus importante dans le programme de conventions comme celles de l'American Association of Teachers of French et Northeast Conference, par exemple.

Quant aux statistiques publiées par l'I.N.S.E.E., elles ne paraissent intéresser que la moitié des répondants. Ce sont des données plus spécialisées dont l'emploi dépendra de la méthodologie sélectionnée par l'enseignant, d'autant plus que la majorité des manuels fournissent généralement les statistiques essentielles à l'étude de la société.

L'encyclopédie Quid reste encore peu connue aux Etats-Unis, ce qui explique en partie le bas pourcentage qu'elle reçoit. Sa première parution ne date que de 1963 et elle ne se consacre pas seulement à la France et ne justifie peut-être pas son achat par des établissements qui ont des fonds limités.

L'écoute des informations de Radio France Internationale sur ondes courtes n'obtient que 16% des suffrages car elle comporte deux difficultés non négligeables. La première concerne le coût de l'appareil qui, pour donner des résultats satisfaisants, doit être de bonne qualité. La deuxième a trait à l'heure d'écoute des émissions. Radio France Internationale diffuse dans le monde différents programmes correspondant aux régions d'écoute. Or, les seules nouvelles spécifiquement françaises que l'on puisse capter simultanément en France et aux Etats-Unis sont celles du journal de France Inter émises à 12 h. (temps universel), moment où tout le monde n'est pas disponible. A cela s'ajoutent les ennuis techniques dûs aux intempéries et au dénivellement de l'endroit où l'on se trouve.

Les émissions du câble Télé-France ont été interrompues en 1983, lorsque l'enquête était en cours. Il s'agissait essentiellement de films de long métrage présentés chaque mois selon des thèmes particuliers. Ces programmes n'ont pas été rétablis mais l'utilisation des satellites laisse entrevoir des possibilités illimitées dans ce domaine.

En conclusion, il semble que les principales sources d'information sur la France contemporaine concernent la presse, les ouvrages sur des sujets spécialisés et les séjours réguliers dans le pays.

Table 10: Résultats obtenus à la question No. 12

I. Sources présentées dans l'ordre d'importance*:

1. Journaux/magazines français récents	73	100%
2. Livres traitant de sujets précis sur la France	72	99%
3. Visites en France	63	86%
4. Relations personnelles avec des Français	56	77%
5. Revues professionnelles	50	68%
6. Publications de l'Ambassade de France/Services Culturels	46	63%
7. Présence à des conférences professionnelles	40	55%
8. Statistiques sur la France publiées par l'I.N.S.E.E	36	49%
9. Encyclopédie Quid	23	31%
10. Nouvelles de France avec radio à ondes courtes	12	16%
11. Programmes du câble Télé-France	5	7%

II. Détails dans les réponses:

Journaux/magazines français		Revues professionnelles ou spécialisées	
1. L'Express	32	1. French Review	32
2. Le Monde	28	2. Contemporary French Civilization	29
3. Le Nouvel Observateur	26	3. Le Français dans le Monde	11
4. Paris-Match	8	4. Publications Documentation Française	5
5. Le Point	5	5. Autrement	4
6. Le Figaro	4	Modern Language Journal	
7. Le Canard Enchaîné	3	6. Revue Tocqueville	3
Journal Français d'Amérique		Foreign Language Annals	
8. Elle		7. Nouvelles Littéraires	
Monde de l'Education	2	Esprit	
Dossiers et Documents du Monde		Reflet	
9. Figaro Magazine		Cahiers Français	
Le Monde Hebdomadaire		Paris Projet	
L'Expansion		Bulletin DATAR	
Le Matin		Actes de la Recherche en Sciences Sociales	
Femme Pratique		Yale French Studies	1
Historia	1	Nouvelle Revue Française	
France-Soir		Revue d'Histoire Littéraire de la France	
L'Humanité		West European Politics	
Lire		Temps Modernes	
Office du Gouvernement du Québec		Revue Française de Sociologie	
		French Historical Review	
		Bulletin AATF	
		Informations S.O.D.E.C.	

* Les pourcentages indiqués ci-dessus ont été calculés d'après les réponses de 73 participants.

2.13 Question No. 13: Formation des enseignants:

Jusqu'ici, les questions posées concernaient directement le cours de culture, qu'il s'agisse de son contenu, de son organisation, de sa préparation ou des documents employés. Afin de mieux analyser la situation, il nous semblait nécessaire d'établir le profil des professeurs en tenant compte de leur formation, de leur expérience et de leur point de vue. A la question No. 13, les participants devaient indiquer leur niveau d'études, en précisant leur spécialité d'origine ainsi que leur matière secondaire.

Diplômes obtenus, dans l'ordre d'importance:

1. doctorat: .....68 (89%) [dont 2 étaient sur le point de le terminer]
2. maîtrise: 4 (5%)
3. agrégation: 2 (3%)
4. C.A.P.E.S.[19]: 2 (3%)

74 professeurs ont fourni leur spécialité d'origine:

1. français: 64 (86%)
2. littérature comparée: 5 (7%)
3. anglais: 2 (2%)
4. histoire
civilisation française
économie/sciences politiques 1 (1%)

56 avaient ajouté leur matière secondaire:

1. espagnol: 10 (18%)
2. anglais: 8 (14%)
3. histoire: 5 (9%)
4. lettres classiques: 4 (7%)
5. linguistique: 3 (5%)
6. français, pédagogie des langues, italien, russe, littérature comparée, philosophie, théâtre, sociologie, histoire de l'art: 2 (3,5%)
7. allemand, psychanalyse, linguistique romane, stylistique, théorie critique, géographie, sciences politiques, droit: 1 (1,9%)

Il semble que, dans certains établissements, l'agrégation tienne lieu de doctorat et que le C.A.P.E.S. soit accepté comme équivalent de la maîtrise.

Parmi les spécialités, le français englobe aussi bien la littérature que la linguistique car certains professeurs n'avaient pas précisé leur domaine. Une étude approfondie montrerait sans

doute une majorité écrasante de diplômes en littérature française, concentration principale des programmes de français. La littérature comparée, en deuxième position, entrerait donc dans la même catégorie. Les deux professeurs qui ont cité l'anglais sont des Français qui étaient anglicistes en France avant d'enseigner le français aux Etats-Unis. Nous avons jugé bon d'isoler le cas unique de civilisation française, spécialité nouvelle au niveau du doctorat, que les universités commencent à offrir depuis quelques années (New York University et Princeton, par exemple). Par ailleurs, le fait que des départements de français emploient un spécialiste d'économie et de sciences politiques, ou même d'histoire, manifeste l'importance qu'ils accordent à la culture dans leur programme puisque ce sont ceux qui offrent plusieurs cours de culture/civilisation, dans quel cas un spécialiste s'avère indispensable.

Parmi les matières secondaires, c'est l'étude d'une seconde langue étrangère qui l'emporte, avec 33,5% des suffrages au total. Parmi celles-ci, l'espagnol vient en tête avec 10%, suivi par les lettres classiques (7%), le français , l'italien, le russe (3,5% chacun) et l'allemand (1,9%). L'anglais est en deuxième position, curieusement, car le français et l'anglais ne sont pas des matières qui se complémentent facilement au niveau universitaire, même dans les petites universités où les langues étrangères et l'anglais appartiennent à des départements distincts. La présence de l'histoire explique l'intérêt des participants pour la culture/civilisation mais il est étonnant de constater que leur nombre n'atteigne que 9%. Il en est de même pour la sociologie, les sciences politiques, l'histoire de l'art et la géographie. La linguistique se justifie dans le cadre de l'enseignement d'une langue moderne, à l'instar de la littérature comparée, de la linguistique romane, de la stylistique et de la théorie critique. Les autres matières citées sont variées et ne présentent qu'un rapport lointain avec le français ou la culture française.

Les réponses obtenues à cette question n'apportent donc pas de surprise puisque la majorité des répondants sont spécialistes de français. On s'étonnera peut-être de ne pas en trouver davantage dans les disciplines auxquelles on fait appel dans un cours de culture telles que l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques, etc.

2.14 Question No. 14: Expérience pédagogique des professeurs:

Après les diplômes, il convenait de s'informer sur l'expérience pédagogique des répondants qui ont enseigné les cours suivants, dans l'ordre d'importance:

1. Civilisation/culture française..... 76 (100%)
2. Langue française..... 75 (99%)
3. Littérature française..... 71 (93%)
4. Littérature comparée..... 26 (34%)
5. Pédagogie du français
Littérature francophone 22 (29%)
6. Linguistique française..... 18 (24%)
7. Français des affaires..... 17 (22%)

Les catégories ci-après ont été ajoutées à celles qui étaient proposées:

1. Traduction..... 4
2. Anglais..... 3
3. Sémiotique
Sciences humaines
Etudes de villages 2
4. Espagnol, théorie littéraire, mythologie grecque, sociologie de la littérature, film, comparaison des gouvernements européens, communications mondiales, structures sociales d'une communauté française, civilisation occidentale, civilisation comparée, histoire/géographie, études interdisciplinaires en sciences humaines, [planche à voile]..... 1

L'expérience à 100% en civilisation se passe d'explications puisque c'était la condition de participation à cette enquête. Il en est de même pour la langue avec 99% car c'est la raison principale d'existence des départements de langues étrangères.

La littérature obtient ici 93% des suffrages mais si l'on comparait ce pourcentage à celui d'une enquête générale auprès de tous les professeurs de français, cette discipline viendrait avant la civilisation/culture qui reste encore minoritaire dans les programmes.

Après ces trois types de cours, qui sont donc les plus répandus, les chiffres tombent rapidement parce qu'il ne s'agit plus de matières obligatoires dans les programmes de français:

littérature comparée, pédagogie du français, littérature francophone, linguistique et français des affaires. Les autres catégories citées sont variées et plusieurs d'entre elles sont liées à l'enseignement de la culture: sémiotique, film, comparaison des gouvernements européens, communications mondiales, structures sociales d'une communauté française, civilisation occidentale, civilisation comparée, histoire/géographie et études interdisciplinaires.

2.15 Question No. 15: Préférences pédagogiques des professeurs:

Cette question avait pour but de mettre au jour les préférences pédagogiques des professeurs en ce qui concerne leurs deux matières favorites. Deux enseignants n'y ont pas répondu et certains ont coché deux ou plusieurs rubriques sans y indiquer de numéro. De ce fait, nous n'avons pris en considération que les réponses qui avaient suivi nos directives, soit 70 au total:

A. Matière favorite No. 1, dans l'ordre d'importance:

1. Civilisation française	28 (40%)
2. Littérature française	27 (38%)
3. Langue	6 (8%)
4. Littérature comparée Littérature francophone	2 (3%)
5. Linguistique française Français des affaires	1 (1,5%)

Autres: -film: 2 (3%)
-étude de villages français

B. Matière favorite No. 2, dans l'ordre d'importance:

1. Civilisation française	24 (34%)
2. Langue	23 (33%)
3. Littérature française	13 (18%)
4. Littérature francophone	4 (6%)
5. Littérature comparée	3 (4%)
6. Français des affaires	2 (3%)
7. Linguistique française	1 (1,5%)

Dans les deux colonnes ci-dessus, la civilisation/culture occupe la première place mais, en fait, si l'on ajoute les pourcentages obtenus aux trois rubriques de littérature (française, francophone et comparée), les chiffres seront supérieurs à ceux de la civilisation avec 44%. On ne peut apprécier ces résultats qu'en les comparant à ceux de la question précédente.

Il est intéressant de remarquer, par exemple, que deux personnes seulement font allusion à la linguistique ici alors que 24% disent l'enseigner. On trouve le même décalage pour ce qui concerne le français commercial et la pédagogie. Quant à la civilisation/culture, 18 répondants (25%) ne l'ont pas citée du tout, ce qui pourrait avoir une incidence sur les réponses qu'ils ont

fournies dans le formulaire. La langue, enfin, n'apparaît comme l'une des matières favorites que chez 41% des participants, en tout, alors qu'elle est enseignée par 99% d'entre eux.

On ne peut toutefois formuler de généralisations à partir de cette étude qui s'est concentrée sur un échantillon particulier de professeurs de français, ceux qui enseignent la culture. Il faudrait pour cela effectuer des recherches sur un échantillon représentatif du corps enseignant.

2.16 Question No. 16: Préparation au cours de culture:

Il était demandé aux répondants d'indiquer les rubriques qui leur paraissaient importantes pour la préparation à un cours de culture. Les résultats obtenus sont les suivants:

	Très important		Important		Négligeable	
Présence à des instituts sur des thèmes culturels	38	51%	28	37%	9	12%
Séjours réguliers en France	66	90%	7	10%	0	
Lecture de journaux/magazines français	64	88%	9	12%	0	

Autres:

1. Ouvrages récents sur la France: 5
2. Connaissances en histoire/sociologie de la France: 2
   Recherche et publication
   Cultiver des amitiés françaises
3. Publications de la Documentation Française
   Présence à des conférences professionnelles
   Etudes en France et formation en sciences humaines
   Formation interdisciplinaire
   Localiser des sources en France et aux Etats-Unis
   Interviews avec des Français
   Accès à des évènements culturels français dans la région immédiate

A cette liste s'ajoutent trois commentaires sur les instituts:

-cela dépend de l'institut

-l'Ecole française d'été de Middlebury College

-l'Institut NEH sur la société et la culture françaises, organisé par Georges Santoni, fut l'un des programmes les meilleurs et les plus utiles, au point de vue professionnel, auxquels j'ai eu le privilège de participer

Ici encore, l'on comprendra mieux la portée de ces résultats en les associant à ceux de la question No. 12. Ce sont donc les séjours en France qui sont considérés comme le facteur le plus important alors qu'ils ne sont pratiqués que par 88% des professeurs (voir question No.12) pour des raisons financières et des considérations familiales très certainement.

La lecture de magazines et journaux en deuxième position ne nous surprend guère puisqu'elle venait en tête des rubriques à la question No. 12.

Cependant, la présence à des instituts sur des thèmes culturels n'est pas recommandée de façon unanime. Les trois commentaires qui s'y rapportent sont révélateurs. En fait, il existe peu d'instituts axés principalement sur la culture, à l'exception de ceux que l'on offre maintenant aux conventions nationales de l'AATF, bien qu'il ne s'agisse ici que d'ateliers. L'Ecole d'été de Middlebury College reste, avant tout, une école de langue, ce qui nous laisse l'Institut NEH de M. Santoni comme cas unique en son genre. Le fait que 51% des professeurs jugent un institut sur la culture comme très important pourrait s'avérer encourageant pour l'avenir de tels programmes.

Les ouvrages, cités par cinq participants, confirment ce que nous avons dit précédemment à la question No. 12. Trois observations portent sur la nécessité d'une formation interdisciplinaire et les Français comme sources majeures de renseignements. Quant aux autres rubriques, elles corroborent tout simplement ce qui a déjà été dit auparavant.

2.17 Question No. 17: Formation pédagogique des futurs professeurs:

Afin de parfaire notre analyse sur l'opinion des participants, en ce qui concerne la préparation au cours de culture, ces derniers devaient indiquer s'ils approuvaient ou non une formation pédagogique des futurs professeurs de français au niveau universitaire. Il nous semble en effet surprenant qu'un candidat au doctorat soit obligé de passer directement de l'état de chercheur à celui d'enseignant sans aucune formation pédagogique en culture, excepté par l'intermédiaire de ses anciens professeurs qui lui serviront peut-être de modèles. Or dans le domaine qui nous intéresse, on ne saurait trouver qu'une minorité de professeurs de français, même parmi les plus jeunes, qui aient suivi un tel cours dans le cadre de leurs études de troisième ou quatrième année d'université. La majeurs partie des autres, qui n'ont pas eu ce privilège, se voient contraints d'improviser à partir de connaissances fraîchement acquises, pour la plupart, à moins qu'ils ne possèdent déjà une formation interdisciplinaire relative à la France. Les résultats reçus pour cette question sont retranscrits ci-dessous:

a) Répondants en faveur d'au moins un cours sur la pédagogie de la langue française:

OUI: 63 (84%) NON: 12 (16%)

b) Répondants en faveur d'au moins un cours obligatoire sur la pédagogie de leur spécialité (littérature, civilisation, linguistique, etc.):

OUI: 56 (77%) NON: 17 (23%)

La majorité des participants reconnaîtraient donc la nécessité d'un cours de pédagogie à la fois sur la langue et sur la spécialité de chacun. Les commentaires suivants ont été relevés:

1. Un seul cours de pédagogie pour la langue et la spécialité
2. Seulement si l'enseignement est le but des candidats au doctorat
3. Cela dépend de la personne qui dispense le cours
4. Pour a) l'expérience est utile
5. Pour b) pas de la façon dont c'est fait dans 98% des endroits
6. Un cours de pédagogie est plus utile pour les cours de langue pour débutants; je ne suis pas sûr de ce que pourrait donner un cours sur la pédagogie de la littérature
7. Nous ne recevons aucune formation méthodologique en littérature! J'ai l'intention d'écrire un livre à ce sujet dès que j'en aurai le temps.

Parmi ces sept remarques, deux seulement sont négatives quant à notre suggestion (Nos. 4 et 6). Trois autres (Nos. 2, 3, 5) y posent des conditions et les deux dernières (Nos. 1 et 7)

l'approuvent, l'un des participants proposant même d'écrire un ouvrage à ce sujet!

En fonction de ces résultats, il en ressort que l'on peut s'attendre à des changements à l'avenir, avec un effort plus grand vers la formation pédagogique des candidats au doctorat. En fait, les programmes en sciences de l'éducation sont relativement récents par rapport à ceux des lettres. Jusqu'à présent, on a insisté sur l'enseignement de la langue proprement dite, ce qui a permis aux professeurs de mettre au point différentes méthodes qui ont fait leurs preuves. On a ainsi négligé l'enseignement des autres cours qui, en fait, est aussi important que celui des premiers. Les effectifs restent généralement assez élevés dans les cours de langue mais, dès que l'on franchit l'étape des deux premières années, ils baissent de façon dramatique. Toutes sortes de facteurs entrent en jeu qui contribuent à expliquer cette situation tels que la spécialité des étudiants, leur besoin de poursuivre l'étude du français dans le cadre de leur future carrière, etc. Il doit cependant subsister un pourcentage d'apprenants qui délaissent le programme de français pour des raisons d'organisation ou de méthodologie. Et ce pourcentage, si petit soit-il, mérite que l'on se donne la peine de mettre en œuvre tous les moyens disponibles pour parvenir à une amélioration des conditions. C'est pourquoi la recherche pédagogique en littérature et en civilisation/culture, par exemple,pourrait avoir des répercussions inespérées.

2.18 Question No. 18: Nécessité d'un stage pédagogique?

Afin d'approfondir l'idée de formation des enseignants, il convenait d'allier la pratique à la théorie. Il était alors demandé aux participants s'ils pensaient que les candidats au doctorat devraient effectuer un stage pédagogique et enseigner un cours dans leur spécialité (littérature, civilisation, etc.) sous la direction d'un professeur expérimenté. Ils ont fourni les réponses suivantes:

OUI: 60 (79%) NON: 14 (18%) INDECIS: 2 (3%)

Les commentaires ci-après ont été relevés:

1. Oui, mais ce stage devrait être fortement recommandé au lieu d'être obligatoire: 2
2. Oui, cela pourrait être une meilleure solution qu'un cours de pédagogie: 2
3. Oui, mais peut-être pas un cours entier
4. Oui, mais il serait plus important de passer un an en France
5. Oui: on acquiert beaucoup d'expérience dans l'enseignement de la langue mais le système actuel ne fournit aucun apprentissage pour les classes avancées. Ce fut mon grand choc lorsque j'ai débuté. Je connaissais ma matière mais je n'étais pas préparé pour les cours de littérature et de civilisation
6. Non, mais c'est une bonne idée
7. Non, un professeur doit connaître sa matière; la didactique est trop souvent du baratin

Le pourcentage des réponses positives est légèrement supérieur à celui de la question précédente, ce qui nous porte à croire que les répondants seraient plus en faveur d'un stage pratique que d'un cours de didactique, ainsi que le confirment certaines des observations. Un tel stage, il est vrai, ne serait concevable que dans des établissements dont les effectifs en français sont élevés, avec la possibilité d'offrir plusieurs sections pour un même cours en civilisation/culture. Les candidats au doctorat auraient ainsi l'occasion d'enseigner ce cours sous la direction d'un professeur principal, selon le modèle utilisé pour les cours de langue. Les futurs enseignants bénéficieraient de l'expérience de leur aîné et seraient mieux préparés à affronter une classe par la suite, dans un établissement plus petit où ils risqueraient d'être les spécialistes de culture et ne pourraient pas compter sur l'aide d'un collègue.

2.19 Question No. 19: Activités réussies dans le cours de culture:

Avec cette question, rédigée dans une optique purement pratique, il était demandé aux participants d'indiquer les activités qui avaient été particulièrement réussies dans leurs cours de culture. Notre but visait à mettre au jour des moyens de susciter l'intérêt des étudiants. 19 répondants (25%) n'ont rien indiqué ici, ce que l'on comprendra aisément en raison de la longueur du formulaire. Les activités citées sont classées ci-dessous par ordre d'importance:

1. Diapositives 6
2. Discussions/débats en classe
   Participation à des activités culturelles françaises dans la région 5
   Exposés oraux
3. Vidéocassettes
   Discussions à partir d'articles de presse 4
   Films
   Jeux de scène
4. Interviews de Français vivant aux Etats-Unis
   Documents audio-visuels authentiques
   Présence à une conférence sur la culture française 3
   Repas dans un restaurant français
   Analyse de bandes dessinées, affiches, graffiti
5. Enseignement en équipe avec approche interdisciplinaire
   Dégustation d'un repas français préparé avec la classe 2
   Discussion avec étudiants sur leur expérience en France
   Voyage en France/ au Québec
6. Activités isolées ayant obtenu une voix:
   - résumé écrit et oral d'un article de presse
   - discussion à partir d'une carte de France
   - discussion comparant les comportements français et américain
   - dissertation sur un sujet donné
   - essai sur la façon dont on devrait étudier sa ville/son village
   - question d'examen sur les institutions que les Américains devraient adopter des Français
   - questionnaire sur les stéréotypes propres aux Français
   - enquête dans la communauté sur les clichés relatifs à la France
   - participation des étudiants à une émission de radio française sur le campus

-étude de cas
-utilisation de romans au lieu de textes
-demander aux étudiants de faire un petit tableau dans le style d'un peintre particulier pour faire l'expérience de son style
-traduction française d'articles en anglais sur la culture française
-cours magistraux d'histoire de France
-devoirs écrits

D'après ces données, on constate que les documents audio-visuels (diapositives, films, vidéocassettes, etc.) reçoivent la majorité des suffrages. Ils sont suivis de près par les activités qui encouragent les apprenants à une participation active telles que les discussions et débats, les exposés oraux et la présence à des évènements culturels. L'étude comparative entre la France et les Etats-Unis semble également intéresser les étudiants, qu'il s'agisse de l'interview de Français, de leur propre expérience en France ou de contrastes entre les comportements ou les institutions des deux pays.

Parmi les jeux de scène ou simulations, les participants ont indiqué les exemples qui suivent:
-élections
-mai 68
-discussion entre une jeune femme qui veut travailler et son mari récalcitrant
-organisation d'un voyage en France pour un ami

La gastronomie occupe une place relativement importante dans notre liste où l'on fait référence à des restaurants français ou à la préparation d'un repas en commun.

On y trouve aussi des exercices écrits tels que questions d'examen, dissertations ou essais, parmi lesquels deux sujets sont mentionnés:
-portrait d'une Française typique de 22 ans (en tenant compte de statistiques)
-comment acheter une maison en France? Faire la description d'une maison française typique

Cette question faisait appel au jugement de perception de l'enseignant et les résultats en seront mieux appréciés lorsque nous les comparerons à ceux qui été fournis par les étudiants eux-mêmes.

2.20 Question No. 20: Suggestions concernant le cours de culture:

Pour compléter l'apport de nos participants, il leur était ensuite demandé de fournir des suggestions concernant le cours de culture. Bien que 24 d'entre eux (31%) n'aient rien indiqué ici, les commentaires offerts par les autres sont fort nombreux. Ils figurent ci-dessous, dans l'ordre d'importance, les chiffres entre parenthèses faisant référence au nombre de répondants ayant fait la même observation:

1. Ecrire de meilleurs manuels qui soient plus complets, plus objectifs et qui soient mis à jour régulièrement (6)
2. Former de jeunes professeurs pour la culture en leur donnant des bases en anthropologie, sociologie, histoire sociale, etc. (5)
3. -Les professeurs doivent se tenir au courant de l'actualité et l'introduire en classe régulièrement (4)
   -Accroître le nombre des cours de culture (un seul étant insuffisant), chacun insistant sur un aspect particulier (4)
   -Contraster les attitudes et les situations en France et aux Etats-Unis (4)
4. -S'efforcer de combattre les clichés sur la France ainsi que les préjugés et l'ethnocentrisme américain (3)
   -Culture quotidienne, au sens anthropologique du terme, plutôt qu'un cours d'histoire ou d'érudition (3)
5. -Faire de la culture une spécialité au même titre que la littérature (2)
   -Approche interdisciplinaire avec le concours d'autres professeurs/départements (2)
   -Encourager les voyages en France (2)
   -Intégrer la culture à l'étude de la langue, surtout dans le cours de conversation (2)
   -Ces cours devraient être enseignés en français (2)
6. -Enseigner ce cours en anglais pour encourager d'autres étudiants à apprendre le français
   -Maintenir une base historique dans le cours pour expliquer la situation présente
   -Usage régulier de périodiques
   -Participation des Français vivant dans la communauté
   -Avoir recours aux discussions et aux débats
   -Bien définir les objectifs du cours au préalable
   -Choisir les thèmes à traiter en fonction de la disponibilité des documents et du savoir du professeur
   -Employer les documents audio-visuels comme moyens et non pas comme finalité
   -La démographie est ennuyeuse et doit être utilisée avec précaution

-Il n'y a pas d'approche parfaite

-Employer les livres de Laurence Wylie

-Alterner entre cours magistral et discussion

-L'usage de documents authentiques présentés dans une approche sémiologique encourage les étudiants à une participation immédiate

-Introduire la culture en tenant compte des évènements français locaux

-Un tiers de la note des exposés et comptes rendus devrait s'appliquer à la correction de la langue

-Assigner des tâches aux étudiants en fonction de leurs capacités linguistiques

-S'assurer que les grands mots (gouvernement, administration, etc.) ont un sens précis dans l'esprit des apprenants

-Donner une base aux étudiants avant de leur faire analyser des documents

-Faire comprendre aux étudiants que l'étude de la culture française est importante pour la connaissance de leur propre culture

-Traiter un sujet à la fois: faire un sondage parmi les étudiants en fonction de leurs capacités linguistiques

-En raison du temps limité alloué aux cours de culture, la littérature devrait en être exclue

-Il ne faut pas créer une polarité civilisation/littérature mais rendre un cours obligatoire dans chaque spécialité

-On devrait aller du concret à l'abstrait et insister sur la culture plutôt que sur la littérature, en particulier avec des étudiants de première ou de deuxième année

-Le corps enseignant doit absolument reconnaître l'importance de la culture par rapport au reste (langue et littérature)

L'analyse de ces commentaires montre que c'est le besoin d'un bon manuel qui occupe la première position. Ainsi que nous l'avons démontré pour la question No. 2, il existe d'excellents ouvrages mais peu donnent une image complète de la société française du fait que certains sujets y restent ignorés. Par ailleurs, ces livres deviennent rapidement datés et il faudrait les remettre à jour au moins tous les cinq ans, ce qui n'est pas possible financièrement à moins que le manuel en question n'ait obtenu un succès considérable qui en justifie une nouvelle édition. Le souci d'objectivité préoccupe aussi nos participants, qu'il s'agisse de la rédaction du manuel ou des clichés et des préjugés qu'il faut combattre en classe.

La formation des professeurs se trouve à la deuxième place et correspond à ce qui a déjà été exprimé précédemment, c'est-à-dire la nécessité de posséder des bases dans les disciplines liées à la culture comme l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, etc.

A cela s'ajoute, au troisième rang, le besoin de se tenir au courant de l'actualité française et de l'introduire en classe régulièrement. En effet, on peut enseigner un cours sur la France contemporaine et ignorer ce qui s'y passe. Ainsi qu'on l'a déjà révélé, les articles de presse sont les documents qui sont employés le plus souvent.

La demande d'accroissement du nombre de cours de culture dans un programme de français n'est pas surprenante ici étant donné que le manque de temps était considéré comme le problème majeur des professeurs. L'un d'eux ajoute d'ailleurs qu'on ne pourrait faire honneur à la littérature française en l'enseignant en un ou deux cours alors que c'est exactement le cas de la culture/civilisation qui, paradoxalement, englobe plus de disciplines et occupe donc un champ plus vaste. On suggère aussi d'offrir, sur la France contemporaine, plusieurs cours dont chacun traiterait un aspect différent. La dernière rubrique au troisième rang concerne le contraste entre les attitudes et les situations en France et aux Etats-Unis. Or on se souviendra qu'à la question No. 6, 73% des répondants avaient déjà affirmé qu'ils faisaient usage de la méthode comparative.

En quatrième position, on insiste sur la nécessité d'introduire la vie quotidienne plutôt que de se limiter à des sujets plus abstraits tels que l'histoire ou l'art qui sont introduits dans les cours d'histoire de la civilisation.

Puis on recommande de faire de la culture/civilisation une spécialité au même titre que la littérature, aspect qui sera repris plus loin sous une autre rubrique ultérieure. On recommande aussi l'approche interdisciplinaire dont on a déjà parlé.

Deux professeurs conseillent que le cours soit enseigné en français alors qu'un autre préfère le faire en anglais, espérant ainsi attirer d'autres étudiants qui seraient ensuite suffisamment intéressés par la France pour en apprendre la langue. Ces deux points de vue divergents sont aussi fondés l'un que l'autre. Cependant, dans un cours dispensé en anglais, l'on est forcé d'avoir recours à des traductions de documents qui perdent déjà une partie de leur authenticité dans la mesure où le langage exprime un contenu culturel et que certaines connotations sont intraduisibles. Par ailleurs, le nombre des documents et du matériel audio-visuel relatif à la France et disponible en anglais demeure très restreint. Il incombe donc au professeur, ou au département de français, de décider de la finalité du cours de culture.

On mentionne ensuite les lacunes en histoire que l'on rencontre chez la majorité des apprenants et que l'on doit combler soit avant leur accès au cours, soit au début de celui-ci. Viennent ensuite des suggestions isolées et suffisamment explicites pour se passer de commentaires.

En guise de conclusion, il semble que les réponses obtenues ici confirment, à quelques exceptions près, l'analyse des résultats précédents. La fin du formulaire va nous permettre de donner les dernières touches à notre tableau.

2.21 Question No. 21: Objectifs du cours de culture:

Grâce à cette question, les répondants pouvaient définir ce qui, à leur avis, constituait l'objectif du cours de culture. Il s'agit là d'une partie essentielle de l'enquête car le but qu'un professeur ou qu'un département se fixe en offrant un tel cours va orienter l'optique de ce dernier, c'est-à-dire son contenu, son approche et les documents employés. Huit participants ont sauté cette rubrique et les pourcentages ont été calculés à partir des 68 autres. Certains ont indiqué plusieurs motifs, ce qui explique le grand nombre d'observations, classées ci-dessous dans l'ordre d'importance:

1. Mieux comprendre la France et les Français..... 30 (44%)
2. Etendre l'horizon des étudiants et améliorer ainsi les relations internationales..... 21 (31%)
3. Mieux comprendre les différences entre la France et les Etats-Unis..... 15 (22%)
4. Mieux comprendre sa propre culture/mieux se comprendre
   Eviter les stéréotypes en comprenant leurs causes
   Etablir des rapports langue/culture et littérature/culture
   ..... 11 (16%)
5. Permettre aux étudiants de reconnaître les codes socio-culturels et idéologiques..... 7 (10%)
6. Préparer les étudiants à un voyage/séjour en France
   Faire naître leur curiosité à l'égard de la France
   ..... 5 (7%)
7. Développer leur esprit critique
   Leur faire comprendre la complexité de l'identité culturelle
   ..... 4 (6%)
8. Améliorer leur expression en français et la rendre plus idiomatique..... 3 (4%)
9. Leur procurer un plaisir intellectuel..... 1 (1,5%)

Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, le cours de culture a pour finalité principale une meilleure compréhension de la France et des Français. On insiste en particulier sur la France moderne en tant que nation industrielle. Il est vrai que, pendant longtemps, bien des manuels ont souligné les traditions françaises telles que l'art et la gastronomie, par exemple. Il s'agirait plutôt, d'après les commentaires relevés, de se concentrer sur l'aspect contemporain de la société à l'instar des professeurs qui introduisent dans leurs classes l'économie, les partis politiques, la presse et les media, etc.[20] Il ne faut pas pour autant en négliger l'étude des comportements et des attitudes qui donnent au caractère français une certaine spécificité, si tant est que ce caractère existe.

Etendre l'horizon des apprenants, en deuxième position, devrait déjà être le but de tout cours universitaire. L'analyse de la société française, en revanche, doit permettre aux étudiants d'aller

au-delà des frontières américaines en leur donnant la possibilité d'une plus grande ouverture d'esprit, suscitant ainsi chez eux une plus grande tolérance envers d'autres cultures. A la limite, ils prendront conscience du fait qu'ils ne sont pas simplement américains mais "citoyens du monde", pour citer l'un des participants. Cela peut avoir des répercussions considérables dans tous les domaines et, éventuellement, faciliter les relations internationales.

Conformément aux questions analysées précédemment, le contraste entre la France et les Etats-Unis représente l'un des desseins poursuivis. Cet aspect ayant déjà été traité, nous ne nous y attarderons pas, au risque de nous répéter.

Le cours de culture offre aux apprenants le moyen de mieux connaître leur culture et, a fortiori, de mieux se connaître eux-mêmes. En effet, pour saisir complètement une notion, il est indispensable de la comparer à un fait connu. En opérant par association, l'étudiant sera amené à porter un jugement en faveur de l'un ou l'autre aspect et, par là même, découvrira des facettes de sa personnalité qui lui étaient jusqu'alors restées inconnues.

Les clichés et stéréotypes apparaissent maintes fois dans les questionnaires. D'après les commentaires exprimés ci-dessus, il en résulte que le rôle du professeur n'est pas d'ignorer ces clichés, ni de les bannir, mais plutôt de les identifier et d'en extraire les causes tout en soulignant le danger des généralisations.

Un autre objectif important du cours est de permettre aux apprenants d'établir un rapport entre la culture et la langue ou la littérature, de façon à montrer comment la langue influence l'organisation de la vie et de l'expression culturelle, ainsi que nous l'avons énoncé précédemment. De la même manière, l'étude de la culture fournira aux étudiants des bases en littérature, leur procurant ainsi l'avantage de mieux apprécier une œuvre s'ils en connaissent le fond socio-culturel et historique.

La reconnaissance des codes culturels représente l'objectif suivant qui viserait à donner aux apprenants tout un ensemble d'outils leur permettant d'identifier les signes propres à certaines idéologies en déchiffrant un document ou en s'entretenant avec un Français, cheminement rendu possible par l'approche sémiologique.

Le cours de culture peut aussi servir de préparation à un voyage en France, en particulier dans le cas des étudiants qui vont y passer leur troisième année universitaire. Il importerait alors de les initier à des comportements et à des modes de pensée différents des leurs, de leur donner les bases nécessaires à la lecture des journaux, par exemple, et de faciliter leur communication avec les habitants, tout cela dans le but d'atténuer leur choc culturel et de leur permettre de profiter de leur séjour au maximum.

Un autre dessein qui s'inscrit dans le cadre de tout cours universitaire consiste à aiguiser leur curiosité, ce qui aura pour conséquence le développement de leur intérêt pour tout ce qui

touche à la France et les incitera, d'une part, à poursuivre leurs études de français, d'autre part, à se rendre en France pour y faire l'expérience de ce qu'ils ont appris. Faire naître chez ses adeptes un désir tel qu'ils choisiront de se spécialiser dans la matière enseignée, n'est-ce pas là la récompense ultime du professeur?

Le développement de l'esprit critique pourrait s'appliquer à n'importe quel cours, quel que soit son niveau, car c'est l'un des principaux desseins de l'enseignement en général.

Il n'est pas toujours aisé, pour un novice, de comprendre la complexité de l'identité culturelle. Cette notion reprend celle qui a été énoncée plus haut et qui fait référence aux stéréotypes et aux clichés. Il s'agit de montrer à la classe qu'il n'existe pas un type de Français particulier, mais une infinité et que l'ensemble de ces types forment la spécificité française que l'on peut expliquer en fonction de différents facteurs (histoire, lieu, etc.).

L'amélioration de l'expression française rejoint certaines des suggestions exprimées à la question précédente où l'on recommandait d'enseigner ce cours en français et de tenir compte de la correction de la langue dans la notation. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, cela dépend de l'optique du cours à l'intérieur d'un programme de français. Il importe de décider, entre la langue et le contenu, ce qui est plus important. Il semble cependant que, si un tel cours est maintenu dans un programme de français, il serait dommage de ne pas en profiter pour fournir aux étudiants une occasion supplémentaire d'entendre du français et de s'exprimer dans cette langue, ce qu'ils n'ont pas le loisir de faire très souvent sur un campus américain.

Sous cette rubrique, on mentionne également le fait que l'étude de la culture permet d'étendre le vocabulaire des apprenants dans le registre du français plus courant, plus idiomatique que celui qu'ils apprennent dans un cours de littérature, par exemple.

Enfin, un participant voit le cours de culture comme un moyen, entre autres, de procurer à une classe un certain plaisir intellectuel ce qui, une fois de plus, s'inscrit parmi les buts poursuivis par l'enseignement en général.

En résumé, il apparaît que les objectifs du cours de culture se rattachent à une meilleure compréhension de la société française et des différences entre cultures (française et américaine ici) pour aboutir à une plus grande tolérance à l'égard de modes de pensée différents et à une meilleure communication interculturelle.

2.22 Question No. 22: La civilisation, une spécialité?

Cette question se rapporte à un aspect fondamental dont dépend l'avenir du cours de culture. Dans un premier temps, les participants devaient indiquer si, à leur avis, un tel cours pouvait être enseigné sans trop de préparation par tout professeur possédant un doctorat en français, quelle que soit sa spécialité:

OUI: 4 (6%) NON: 65 (94%)

Ces résultats correspondent à ceux qui ont été relevés antérieurement. On se souviendra que la plupart des répondants soulignaient la nécessité d'une formation sérieuse préalable à l'enseignement de la culture, en particulier dans les domaines de l'histoire, de l'anthropologie, des sciences sociales et politiques et de la pédagogie (questions Nos. 16, 17, 18 et 20).

Dans un deuxième temps, il leur était demandé s'ils pensaient que la civilisation française devrait devenir une spécialité au même titre que la littérature et la linguistique:

OUI: 59 (88%) NON: 7 (10,5%) INDECIS: 1 (1,5%)

Nous touchons ici à un sujet de polémique qui, à en juger par la virulence de certains commentaires, semble diviser bien des membres du corps enseignant. Il existe, en effet, dans bon nombre de départements de français, un conflit entre les partisans de la littérature en tant que spécialité unique et les partisans de la civilisation qui doivent souvent livrer bataille pour l'imposer dans les programmes. Cette situation regrettable apparaît dans les observations suivantes soulevées par cette question:

A. Commentaires relatifs au besoin de préparation pour le cours de culture (première partie de la question):

Parmi les participants en faveur d'une formation préalable, huit affirment catégoriquement que la possession d'un doctorat en français n'implique pas automatiquement que l'on connaisse la culture française. Un autre ajoute même que de croire le contraire est une "présomption ridicule qui conduit à des cours désastreux enseignés par des gens qui, non seulement manquent de formation, mais encore qui n'éprouvent aucune sympathie pour cette matière et finissent par détourner les étudiants du français". Cette description est peut-être exagérée mais on sent, dans le ton de la phrase, que son auteur a dû souffrir de la situation qu'il décrit. Un autre précise que l'enseignement de la culture requiert un engagement et un intérêt réels, sans lesquels on court le

danger de tomber dans les clichés. Pour sept autres participants, la formation ne serait pas nécessaire pour tous les individus, mais seulement pour ceux qui ne suivent pas régulièrement l'actualité française. De plus, la formation devrait être intellectuelle et non pas didactique.

Toujours parmi les partisans d'une formation, quatre recommandent des séjours réguliers en France comme étant plus utiles qu'un cours mais ils soulignent l'aspect financier qui représente un obstacle à cette solution. On conseille également des bases solides en histoire, anthropologie et sociologie, accompagnées d'une initiation au cours de culture dans les classes de pédagogie. Deux professeurs ajoutent, à juste titre, que le fait d'être français n'est pas un critère suffisant car un étranger peut deviner ou voir certains aspects d'une société qu'un Français ignorera parce qu'il a vécu des situations particulières depuis son plus jeune âge et que la distanciation nécessaire à une analyse objective risque de lui faire défaut.

On souhaite voir figurer des cours de culture/civilisation au niveau du doctorat et l'on déplore les conditions actuelles où les étudiants ne lisent pas assez et ne sont pas suffisamment curieux pour s'instruire eux-mêmes.

Enfin, il est suggéré d'offrir, après la licence (ou Bachelor's américain), des cours de culture avancés qui mettraient l'accent sur la méthodologie plutôt que sur des connaissances précises car, les données et statistiques étant en perpétuel changement, il serait bon de former de futurs professeurs à en trouver les sources, à réunir les informations et à les organiser.

B. Commentaires relatifs à la nécessité de faire une spécialité de la civilisation (deuxième partie de la question):

Quelques professeurs s'opposent à la spécialisation de la civilisation. Dans un premier temps, on invoque le fait que ce serait une concentration trop étroite alors qu'elle doit s'étendre à plusieurs disciplines différentes. Dans un deuxième temps, on fait allusion au changement trop rapide des données qui nécessite trop de préparation pour une telle matière. Puis on suggère l'intégration de la culture à l'enseignement de la langue, ainsi qu'on le pratique encore dans de nombreuses universités où l'unique introduction à la France contemporaine a lieu dans les cours de conversation. Enfin, on remarque que les professeurs devraient devenir moins spécialisés, qu'en principe aucun ne devrait être limité à la littérature française, par exemple, mais qu'ils le sont trop souvent à cause de la structure formaliste et historique des programmes de français. On ajoute que "la civilisation ne devrait pas aboutir à une autre spécialisation mais à la fin de la spécialisation pour tous", sans doute parce qu'elle englobe tant de disciplines.

Deux répondants admettent qu'ils demeurent indécis face à ce problème. Le premier mérite d'être cité: "Je n'ai pas de définition claire à proposer sur une telle matière, mais qui sait ce

qu'est la littérature? Et pourtant, on l'enseigne comme si on le savait!" [21] Ainsi que nous le verrons au chapitre quatre, la littérature, en tant que concentration, n'a pas plus de raison d'être que la civilisation. Mais on se heurte ici à une longue tradition. Le deuxième professeur hésitant indique qu'une spécialisation serait peut-être irréaliste si l'on veut préparer des généralistes pour les petites universités où ils devront tout enseigner. Il termine son observation en se demandant combien de postes ont été proposés l'an dernier en culture/civilisation. Malgré bien des idées préconçues à ce sujet, il semble que la situation soit bien différente de celle qu'on imagine. Après avoir analysé le périodique MLA Job Information List [22], il s'avère que les postes de professeurs de français à temps complet offerts pour l'année scolaire 1985-1986 étaient au nombre de 253, répartis de la manière suivante, dans l'ordre d'importance:

1. Littérature française ou francophone..... 117 (46%)
2. Linguistique/langue/méthodologie..... 54 (21%)
3. Postes de généralistes..... 37 (15%)
4. Culture/civilisation..... 24 (10%)
5. Aucune mention de la spécialité..... 21 (8%)

On y trouve donc une grande majorité en littérature mais encore faut-il préciser qu'il s'agit chaque fois d'un siècle ou d'un genre particulier. Ainsi, un "dix-septièmiste", par exemple, n'a guère plus de chance d'obtenir un poste qu'un spécialiste de culture/civilisation puisque les 46% de la littérature doivent être divisés en six siècles, plus la francophonie. Par ailleurs, parmi les annonces concernant des postes en littérature, on indique souvent une préférence pour les candidats susceptibles d'enseigner la culture. Quant aux généralistes, ils devront le faire dans la majorité des cas. D'après ces chiffres, on voit donc la place importante que la culture commence à occuper dans les programmes de français. Et ce serait commettre une grave erreur que de l'éliminer ou même de la réduire.

D'autres participants recommandent que la civilisation soit reconnue en tant que spécialité, mais dans un contexte interdisciplinaire en raison de l'étendue de son champ d'études. On la considère ainsi comme une "carrefour de disciplines", avec la littérature comme l'un de ses éléments, au même titre que l'histoire, la sociologie, etc. On insiste même pour que ce soit une spécialité, non seulement au niveau de la licence, mais également à celui du doctorat. Un répondant nous informe d'ailleurs que son université est sur le point d'offrir un doctorat en culture française contemporaine sur le modèle de celui de New York University.

On déplore le fait que les professeurs et l'administration consentent de moins en moins à accepter la civilisation comme spécialité, ce qui nous semble paradoxal à la lumière de ce qui vient d'être dit. Il conviendrait de mener une enquête d'après un échantillon représentatif de tous les

professeurs de français à ce niveau afin de vérifier cette affirmation car les indices nous portent à croire le contraire, c'est-à-dire un renforcement de cette discipline.

Enfin, un répondant observe que le cours de culture jouit d'une grande popularité parmi les étudiants et qu'il représente un potentiel important pour l'avenir des programmes de français car ses effectifs sont toujours plus élevés que ceux des cours de littérature. Il ajoute même que "si on ne se dépêche pas d'en faire une spécialité et de l'enseigner davantage, les programmes de français feront face à de sérieux problèmes".

En conclusion, il apparaît que la majorité des professeurs de culture s'accordent à 94% sur le fait que cette matière requiert une préparation soigneuse et sont partisans à 88% de la reconnaissance de cette discipline comme spécialité.

2.23 Question No. 23: Distribution de questionnaires aux étudiants

Dans la dernière question de ce formulaire, il était demandé aux professeurs s'ils accepteraient de distribuer des questionnaires à leurs étudiants et de nous les renvoyer, dûment remplis, à nos frais. Au total, 49 participants (65%) ont gracieusement accepté de se soumettre à notre requête, la majorité des autres ayant indiqué qu'ils n'enseignaient pas ou plus de cours de culture française contemporaine.

Les professeurs étaient priés, également, de fournir leur syllabus et les 76 professeurs concernés y ont répondu de la façon suivante:

1. Professeurs ayant envoyé au moins un syllabus:..... 31 (41%)
2. Professeurs ayant envoyé au moins une bibliographie:..... 7 (9%)
3. Professeurs ayant envoyé un échantillon d'examen:..... 4 (5%)
4. Professeurs ayant envoyé des sujets d'exposés:..... 2 (3%)
5. Professeurs ayant envoyé une liste de vocabulaire pour la culture
   Professeurs ayant envoyé une évaluation du cours à remplir par leurs étudiants à la fin du semestre 1 (2%)

On comprendra aisément que seulement 41% d'entre eux aient expédié un syllabus dans la mesure où l'on épuise très souvent sa réserve en fin de semestre en en donnant des exemplaires supplémentaires aux étudiants qui les perdent. Par ailleurs, si ces participants n'enseignaient pas ce cours au moment de l'enquête, ils auraient dû passer du temps à chercher ce que nous demandions, ce qui aurait requis un effort supplémentaire de leur part.

Dans l'ensemble, les syllabi ne faisaient que confirmer les réponses obtenues aux questionnaires. Ils nous ont permis, cependant, de disposer de références exactes pour les manuels employés et d'établir la liste des lectures supplémentaires obligatoires pour le cours que nous avons reproduites à l'appendice H et dont nous avions déjà fait mention lors de l'analyse de la question No.2 sur les manuels.

Les questions d'examens et d'exposés correspondaient à la méthodologie décrite par leurs auteurs et au contenu du cours qu'ils avaient indiqué, ainsi que l'évaluation pour étudiants ou la liste de vocabulaire.

Ainsi que nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, nous conservons nos conclusions et recommandations qui seront développées au chapitre quatre.

CHAPITRE TROIS: ANALYSE DES REPONSES FOURNIES PAR LES ETUDIANTS AYANT SUIVI AU MOINS UN COURS DE CULTURE

Le questionnaire destiné aux étudiants, tel qu'il est reproduit à l'appendice D, se compose de 28 questions faisant appel à des notions abstraites aussi bien que concrètes, aboutissant ainsi à des réponses quantitatives ou qualitatives, selon le cas.

Les rubriques ont trait au profil des étudiants, à leur formation, à leur carrière envisagée, aux clichés relatifs à la France qui sont présents dans leur esprit, à des connaissances précises sur la France contemporaine, à leurs goûts en matière de sujets culturels, de méthodologie et d'activités pédagogiques, à leur comportement en classe et à leurs suggestions pour le cours de culture. La participation des étudiants à cette enquête avait pour but de mettre au jour, d'une part, les besoins de ces derniers dans le cadre de leurs études et, d'autre part, ce qu'ils avaient retenu du cours qu'ils avaient suivi et d'en dégager les points qui pourraient être améliorés à l'avenir.

Grâce à la gentillesse de 49 professeurs, nous avons pu réunir un total de 228 formulaires dûment remplis par des apprenants. A l'instar du chapitre précédent, chaque question fera l'objet d'une sous-partie et sera traitée individuellement afin de faciliter la lecture de ce rapport. Ici également, nous nous contenterons d'interpréter les résultats recueillis alors que le chapitre quatre sera consacré à nos recommandations.

3.1 Question No. 1: Profil des étudiants:

Cette première question avait pour objectif de dresser le portrait robot de l'étudiant typique d'un cours de culture, en fonction de son sexe, de son âge, de son niveau d'études générales et de son niveau en français.

a) Sexe: Féminin: 170 (75%)
Masculin: 58 (25%)

Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, les classes de culture se composent d'une majorité écrasante de jeunes femmes qui sont généralement plus nombreuses que leurs partenaires masculins à choisir une langue étrangère comme spécialité.

b) Age: 18-23 ans: 194 (87%)
24-30 ans: 18 (8%)
31-40 ans: 6 (3%)
40-50 ans: 2 (1%)
50 et plus: 2 (1%)

En tenant compte des 6 répondants qui n'ont pas précisé leur âge, il s'avère que l'âge moyen de l'étudiant de culture se situe entre 21 et 22 ans (21,72 ans), ce qui n'est guère surprenant puisque ce cours est offert, le plus souvent, aux sujets de troisième ou quatrième année d'université.

c) Années d'études: Etudiants -de première année: 23 (10%)
-de deuxième année: 59 (26%)
-de troisième année: 51(23%)
-de quatrième année: 78 (35%)
-de maîtrise: 15 (6%)

Ces données confirment celles relatives à l'âge et se passent donc de commentaires. Il est bien entendu que les 15 étudiants de maîtrise préparaient leur diplôme dans un autre département puisque le cours de culture en question était offert au niveau de la licence.

d) Années d'études de français à l'université:

0: 7 (3%)	3: 51 (23%)	6: 2 (1)
1: 36 (16%)	4: 43 (19%)	8: 1 (0,5%)
2: 77 (35%)	5: 5 (2%)	francophones: 1 (0,5%)

D'après ces résultats, l'on obtient une durée moyenne de 2,5 ans d'études de français, ce qui corrobore nos constatations énoncées ci-dessus. Les 7 étudiants qui figurent en tête de liste sont ceux qui avaient atteint un bon niveau de français dans leur lycée respectif et qui avaient pu s'inscrire directement au cours de culture dès leur entrée à l'université. Quant à ceux qui ont indiqué 5 ans ou plus, il s'agit sans doute d'apprenants qui étaient inscrits en français à temps partiel ou qui en ont interrompu l'étude momentanément. Un seul répondant a mentionné son origine francophone et il est possible que d'autres appartiennent à la catégorie de ceux qui ont inscrit 0.

En conclusion, l'étudiant typique de culture est sans doute de sexe féminin, âgé de 21 à 22 ans, inscrit en quatrième année d'université et a étudié le français à l'université pendant deux ans et demi, ce qui signifie qu'il a vraisemblablement commencé ses études de français en première année.

3.2 Question No. 2: Diplôme en préparation:

Les types de diplômes cités par chaque répondant se présentent de la façon suivante:

-licence: 71 (89%)

-maîtrise: 5 (6%)

-doctorat: 4 (5%)

[Sans réponse: 148]

Conformément à ce qui a été énoncé précédemment, la majorité préparaient leur licence. Il leur était également demandé de préciser leur spécialité et leur matière secondaire (ou option).

I. La spécialité:

En ce qui concerne la spécialité, nous diviserons les résultats en deux parties:

1. Les chiffres émanant d'étudiants ayant une seule spécialité
2. Les chiffres émanant de ceux qui ont une double spécialité

1. Spécialité unique:

français	65 (41%)	langues étrangères	1 (1%)
		espagnol	
administration des affaires		allemand	
anglais	8 (5%)	italien	
biologie		musique	
		folklore	
communications	7 (4%)	préparation en médecine	
relations internationales		préparation école d'infirmières	
		zoologie	
histoire	4 (2,5%)	pathologie du langage	
psychologie		études américaines	
		sociologie	
informatique		marketing	
sciences politiques	3 (2%)	publicité	
sciences de l'éducation		techniques marchandes	
télécommunications			
secrétariat			
journalisme			
chimie	2 (1,3%)		
beaux-arts			
comptabilité			
économie			

2. Double spécialité:

a) Le français associé à d'autres matières dans l'ordre suivant:

administration des affaires études internationales sciences politiques	5 (10%)	économie finances philosophie journalisme	
affaires internationales	4 (8%)	histoire de l'art biologie	
allemand histoire sciences de l'éducation	3 (6%)	éducation physique psychologie publicité ingénierie	1 (2%)
espagnol beaux-arts musique communications	2 (4%)	maths sciences humaines informatique	

b) Doubles spécialités à l'exclusion du français[1]:

-journalisme/sciences de l'éducation
-linguistique/littérature comparée
-langues étrangères/études internationales
-administration des affaires/finances
-administration des affaires/comptabilité
-administration des affaires/marketing
-administration des affaires/espagnol
-histoire/sciences politiques
-chimie/biologie

II. La matière secondaire ou option:

français	36 (44%)	pathologie du langage journalisme	
espagnol	6 (7%)	sociologie italien	
anglais administration des affaires sciences de l'éducation	4 (5%)	relations internationales informatique sciences politiques	1 (1%)
économie	3 (4%)	anthropologie histoire de l'art diététique	
psychologie comptabilité beaux-arts chimie allemand maths	2 (2%)	musique linguistique préparation en médecine	

On peut déjà remarquer que le français arrive en première position, qu'il s'agisse de la spécialité ou de la matière secondaire et qu'une dizaine d'étudiants se spécialisent dans une autre langue étrangère, avec ou sans le français. Au total, 114 répondants mentionnent le français, ce qui nous permet de constater que 50% d'entre eux seulement l'ont choisi comme concentration. Les autres matières mentionnées, en spécialité ou en option, se classent de la manière suivante, dans l'ordre d'importance:

administration des affaires	22 (12%)	secrétariat langues étrangères	
relations internationales	17 (9%)	italien préparation en médecine	
anglais (télé)communications	12 (6,5%)	pathologie du langage sociologie publicité	2 (1%)
sciences de l'éducation	11 (6%)	finances histoire de l'art	
biologie espagnol sciences politiques	10 (5%)	linguistique marketing	
histoire	8 (4%)	zoologie préparation école d'infirmières études américaines	
psychologie	7 (3,8%)	folklore philosophie	1 (0,5%)
beaux-arts économie allemand	6 (3%)	ingénierie sciences humaines anthropologie	
informatique journalisme comptabilité chimie	5 (2,7%)		
musique	4 (2%)		
maths	3 (1,6%)		

C'est l'administration des affaires qui occupe la première position, suivie de près par les relations internationales. On notera l'importance accordée ici aux matières qui ont trait au monde des affaires, telles que l'administration des affaires, l'économie, les finances, la comptabilité, le secrétariat et le marketing qui représentent un total de 21% des voix. Une deuxième filière apparaît aussi, celle qui regroupe les études internationales, les sciences politiques et l'histoire, avec un total de 26%. Les matières scientifiques y ont leur place avec les mathématiques, la biologie, la zoologie, la chimie, l'informatique, les carrières médicales et para-médicales

(psychologie, pathologie du langage) et l'ingénierie, avec un total de 20%. Ces résultats pourraient s'avérer intéressants quant à l'avenir des programmes qui offrent de plus en plus de cours de français commercial avec des stages professionnels en France ou qui mettent l'accent sur l'élément culture/civilisation. Si l'on veut continuer à attirer des étudiants en langues, il est impératif de savoir à quel public on s'adresse. Un grand nombre de départements persistent à se limiter à la littérature alors que la moitié des étudiants n'ont peut-être même pas l'intention de se spécialiser en français, ce qui a pour conséquence déplorable une perte d'intérêt de la part des apprenants et leur désaffection progressive.

3.3 Considérations professionnelles:

Les répondants devaient ensuite indiquer si leur décision d'étudier le français avait été prise en fonction de considérations professionnelles, c'est-à-dire dans quelle mesure l'étude du français était liée à leur future carrière:

-Très important: 51 (22%)
-Important: 83 (37%)
-Pas important: 92 (41%)
[sans réponse: 2]

D'après ces chiffres, il résulte que le français allait jouer un rôle important dans la future carrière de 59% des étudiants interrogés. L'on ne sera guère étonné d'apprendre que cela n'était pas important pour les autres 41% étant donné qu'un grand nombre de jeunes de cet âge ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire plus tard et que d'autres auront choisi le français par goût personnel. Parmi ces 41%, trois ont précisé qu'à l'origine le français ne faisait pas partie de leurs projets professionnels mais que, peu à peu, ils ont décidé de l'y incorporer. On peut apprécier ici l'importance que l'on doit accorder aux cours de débutants qui déterminent bien souvent le succès d'un programme de français.

3.4 Carrière envisagée:

63 étudiants (28%) n'ont pas complété cette rubrique, ce qui semblerait indiquer qu'ils n'étaient pas certains de leur avenir. Parmi ceux qui ont répondu (72%), les professions indiquées se répartissent de la manière suivante, dans l'ordre d'importance:

1. enseignement	35 (21%)	10. Exprimées par un répondant (0,6%):
2. affaires internationales	17 (10%)	dessinateur dentiste analyste
3. traducteur/interprète	12 (7%)	psychiatre commerce
4. avocat	9 (5%)	réalisateur de télévision affaires du Tiers-Monde
5. comptable	7 (4%)	ingénieur musicien
6. "Foreign Service" administration	5 (3%)	infirmière gouvernement[sans précision] acteur
7. relations publiques carrière médicale tourisme publicité	4 (2,5%)	secrétaire bilingue rédaction scientifique biologiste distributeur d'objets d'art
8. système bancaire international finances missionnaire commerce international	3 (2%)	haute couture opticien historien thérapeute sportif
9. linguiste assistant social marketing international programmeur psychologue journaliste grande compagnie[sans précision] ventes	2 (1,2%)	bibliothécaire hôtellerie éditeur carrière internationale[sans précision] personnel orthophoniste technicien de laboratoire relations internationales artiste commercial télécommunications internationales

L'enseignement en première position était attendu puisque les programmes de langues, tels qu'ils existent dans la majorité des cas, offrent aux étudiants qui veulent s'y spécialiser peu d'alternative en dehors du professorat. De ce fait, les apprenants qui ont choisi une autre spécialité arrêtent leur étude du français à l'issue de la deuxième année, à moins que le programme n'ait prévu pour eux d'autres possibilités. Si l'on y ajoute les professions qui requièrent l'emploi

direct de langues étrangères, telles que la traduction et l'interprétariat (12), "Foreign Service" (5), le tourisme (4), la linguistique (2) et l'hôtellerie (1), l'on obtient un total de 59 voix (36%).

En ce qui concerne le monde des affaires, il est important de souligner que, si l'on additionne toutes les catégories qui s'y rapportent, il est représenté par le nombre impressionnant de 52 apprenants (31%): affaires internationales (17), comptabilité (7), administration (5), relations publiques (4), système bancaire international (3), finances (3), commerce international (3), marketing international (2), grande compagnie, (2) ventes (2), commerce (1), secrétaire bilingue (1), carrière internationale (1) et relations internationales (1).

Les carrières scientifiques se placent en troisième position avec 21 suffrages (13%): carrières médicales (4), assistant social (2), psychologue (2), programmeur (2), dentiste, analyste, psychiatre, ingénieur, infirmière, rédaction scientifique, biologiste, opticien, thérapeute sportif, orthophoniste et technicen de laboratoire.

Viennent ensuite la carrière d'avocat (9 suffrages, 5%), les carrières artistiques (dessinateur, réalisateur de télévision, musicien, acteur, distributeur d'objets d'art, haute couture et artiste commercial) avec 7 voix (4%), suivies de catégories isolées.

Il est certain que la classification exprimée ci-dessus pourrait être différente et qu'une même profession pourrait figurer sous plusieurs rubriques; le tourisme et l'hôtellerie, par exemple, trouveraient aussi bien leur place dans le domaine des affaires.

Ces résultats pourraient s'avérer utiles et servir de point de départ à l'établissement ou à la réforme d'un programme de français. Ils permettraient en effet de déterminer les besoins des étudiants en fonction de leur carrière envisagée et d'organiser la répartition des cours en conséquence, en y faisant figurer la civilisation/culture et le français des affaires.

3.5 Concentration choisie en français:

La question suivante demandait aux étudiants qui se spécialisaient en français de préciser la concentration qu'ils avaient choisie. 51 d'entre eux (22%) n'y ont pas répondu; parmi les autres, certains ont parfois indiqué deux champs de concentration (langue et littérature, par exemple)et les pourcentages ont été calculés à partir des 177 individus qui ont participé à cette rubrique, ce qui explique le grand nombre de résultats obtenus:

-langue:	100 (56%)
-civilisation:	47 (26%)
-français des affaires:	46 (26%)
-littérature:	44 (25%)
-linguistique:	15 (8%)
-pédagogie:	8 (4%)

Il est normal de trouver la langue en tête de liste puisque son étude représente le point de départ d'un programme de français. Il est cependant intéressant de remarquer que la civilisation et le français des affaires précèdent la littérature, ce qui tend à démontrer une certaine évolution par rapport à la tradition qui conférait à l'étude des langues une vocation littéraire. La linguistique en cinquième position est justifiée par le fait qu'elle demeure un champ de concentration très étroit réservé aux futurs linguistes alors que les catégories précédentes peuvent mener à des voies plus variées. Quant à la pédagogie, l'on sera peut-être un peu surpris de ne la trouver qu'à la dernière place si l'on considère, d'après les résultats obtenus à la question No. 4, que 21% des spécialistes de français se destinent à l'enseignement. Cette situation peut s'expliquer par une forte volonté, de la part des apprenants, de ne pas se limiter à une possibilité dont les débouchés restent encore fort limités, malgré les prévisions d'une croissance dans l'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis. On ne saurait toutefois trop pousser les généralisations à partir de cette enquête qui ne se fondait pas vraiment sur un échantillon représentatif des étudiants de français de ce pays.

3.6 Raisons relatives à la concentration choisie en français:

Après avoir déterminé le champ de concentration choisi par les étudiants, il convenait de mettre au jour les raisons de ce choix qui, à notre avis, pourraient suggérer des changements éventuels dans l'organisation des programmes de français. Seuls 184 participants (80%) ont répondu à cette question:

-préférence personnelle: 167 (91%)
-aucune autre alternative dans le programme: 10 (5%)
-autres raisons: ..... 7 (4%) [sans précision]

Parmi les dix répondants ayant coché le manque d'alternative dans le programme, il s'avère que les individus en question avaient indiqué, à la rubrique précédente, leur choix comme suit:

-littérature: 5 (50%)
-langue: 3 (30%)
-langue/linguistique: 2 (20%)

Ces résultats ne se révèlent pas être aussi conservateurs que nous l'attendions puisque seulement 10% des étudiants se déclaraient insatisfaits de leur champ de concentration. On notera toutefois que 50% des ces "insatisfaits" avaient été obligés de choisir la littéature.

Il est évident que ces chiffres ont été recueillis dans des établissements qui offraient au moins un cours de civilisation/culture et qu'ils seraient différents s'ils provenaient d'un échantillon représentatif.

3.7 Images liées à la France:

Jusqu'ici, les questions posées aux répondants se rapportaient à leur profil et à leur formation. Nous abordons maintenant le deuxième objectif du questionnaire relatif aux clichés qui sont présents dans l'esprit des individus qui ont suivi un cours de culture. Cette rubrique représentait la première étape de cette démarche dans la mesure où elle demandait aux étudiants de citer les images qu'ils associaient à la France. Les résultats obtenus, qui figurent à la table 11 (pp. 110-111), comportent un mélange d'aspects divers tels que des localités, des personnages célèbres, des traits de caractère, des aspects de la vie française, etc. Il est intéressant de remarquer que les premiers éléments qui apparaissent ici correspondent aux clichés traditionnels sur la France: Paris, le vin, la Tour Eiffel, la cuisine, le pain et les pâtisseries, la haute couture, le fromage, l'art, etc. Afin de mieux analyser ces données, nous avons jugé préférable de les regrouper par des catégories dont on trouvera le détail à la table 12 (pp. 112-113). Nous avons pu ainsi extraire douze rubriques générales dans l'ordre suivant [2]:

1. Gastronomie: 183 (89%)
2. Lieux touristiques/tourisme: 141 (64%)
3. Aspects pittoresques de la vie française: 131 (64%)
4. Vie intellectuelle/arts: 109 (53%)
5. Architecture: 61 (30%)
6. Coutumes et personnalité des Français: 56 (27%)
7. Mode: 40 (20%)
8. Faits historiques: 31 (15%)
9. Politique: 17 (8%)
10. Economie: 11 (5%)
11. Personnages célèbres: 8 (4%)
12. Importance de la France sur la scène internationale: 2 (1%)

C'est la gastronomie qui occupe la première place, ainsi que l'on pouvait s'y attendre, soit que les étudiants interrogés aient été influencés par des rumeurs ou la publicité, soit qu'ils fassent appel à des expériences vécues. Nous sommes portés à croire que la première hypothèse est largement responsable de ce choix. Le vin, en effet, est cité par le plus grand nombre mais si l'on interroge les étudiants en classe, on a souvent l'impression qu'ils ne savent pas vraiment faire de différence entre les vins. La cuisine, le pain et les pâtisseries et le fromage, cependant, sont justifiés car ils ont pu les déguster en France ou aux Etats-Unis.

Les mêmes commentaires peuvent s'appliquer aux lieux touristiques et au tourisme. Tout

Américain, en effet, a entendu parler au moins de Paris et de la Côte d'Azur, très souvent en termes élogieux. Il est possible qu'un cours de culture ou de conversation ait introduit la variété des paysages ou des villes moins connues comme Tours.

Dans la catégorie des aspects pittoresques de la vie française, on voit très nettement la différence entre les éléments qui sont le résultat d'une expérience vécue ou d'un texte réaliste sur la France contemporaine, et ceux qui renvoient aux clichés traditionnels. Les bérets, par exemple, sont un exemple flagrant des stéréotypes car il est difficile, de nos jours, de trouver des Français qui en portent, en dehors des personnes âgées qui habitent la campagne. Or, pour 5% des participants, le béret constitue l'une des premières images qui viennent à l'esprit sur la France! En ce qui concerne les campagnards, de même, ils forment maintenant une minorité et cette idée du Français campagnard correspond à la tradition agricole de la France. Il est certain que l'on trouve sous cette rubrique un grand nombre d'aspects réels, comme les embouteillages, le grand nombre de chiens, les magasins fermés le dimanche, faits qui ne sont pas souvent mentionnés dans les manuels de langue ou de conversation.

Pour ce qui est de la vie intellectuelle et des arts, nous ne contesterons pas le rôle que la France y a joué historiquement. Ce qui est moins convaincant, cependant, est la beauté de la langue française. Il s'agit là d'une opinion purement subjective. Pour vraiment porter un jugement, si objectif soit-il, il faudrait connaître plusieurs langues étrangères pour être à même d'établir une comparaison entre elles. Or, du fait que les étudiants américains de ces vingt dernières années n'aient pas été forcés d'apprendre de langues, il s'avère que le français est bien souvent la seule qu'ils connaissent et, a fortiori, que leur jugement puisse reprendre une tradition.

Nous ne nous attarderons pas sur l'architecture qui possède une valeur indéniable, comme celle d'autres pays européens, et qui a pu frapper l'imagination de jeunes Américains dont le pays possède une histoire plus récente.

Avec les coutumes et la personnalité des Français, l'on retrouve un mélange de clichés et de faits plus réalistes. La beauté des femmes, pour commencer, se réfère à une tradition qui, en fait, n'a pas cours puisque chacun sait que la beauté est subjective et que sa proportion est semblable d'un pays à l'autre. Il semble que ce qui différencie les Françaises des autres femmes soit plutôt le soin qu'elles attachent à leur mise, bien que cela encore soit discutable. On distingue ici des traits particuliers que les répondants ont pu rencontrer chez les Français au cours d'un voyage pour ce qui touche aux automobilistes, aux fumeurs, à l'hostilité des Parisiens qui s'oppose aux gens chaleureux, l'arrogance, le manque de respect pour les Américains, le côté "collet monté" et criard, etc. Le romantisme reste à démontrer, de même que la libération des femmes.

Sous la rubrique de la mode, nous ne démentirons pas les éléments cités puisque la France exporte depuis fort longtemps une grande partie de sa haute couture et de ses parfums.

En histoire, il semble que les répondants aient été marqués d'une part, par l'étendue de la période historique, qui s'oppose à la chronologie relativement courte des Etats-Unis, et par son aspect mouvementé, en particulier la Révolution de 1789 qui, comme chacun sait, fut loin d'être la seule que la France ait connue.

En tête de la politique figure le communisme/socialisme. Ces deux tendances sont trop souvent confondues dans l'esprit des étudiants et il faut espérer que le cours de culture servira à les clarifier. Nul ne pourra nier l'importance que représente la politique dans la vie quotidienne des Français puisqu'il est presque impossible d'avoir une conversation, en France, sans y faire allusion. Les grèves de travailleurs et les efforts de décentralisation ont retenu l'attention de quelques sujets dont le professeur, sans aucun doute, a dû mettre l'accent sur la politique. Le pacifisme, lui aussi, reste à démontrer.

L'économie, malheureusement, n'est mentionnée que par 5% des répondants alors qu'elle joue, avec la politique, un rôle prépondérant dans la vie des Français à tous les niveaux. On cite les blocages sans précision. Serait-ce une allusion à La Société bloquée de Michel Crozier[3] qui figurait sur la liste des lectures obligatoires envoyée par un professeur?

Parmi les personnages cités, l'on est surpris de trouver le nom de Marat à côté de ceux de Mitterrand, Napoléon et De Gaulle. La mort tragique du premier a dû frapper l'imagination du participant qui l'a nommé. Quant aux derniers, ils étaient attendus, celui de Napoléon qui est connu de tout Américain, et les deux autres qui sont obligatoirement mentionnés dans un cours de culture contemporaine.

Il est décevant de ne trouver que deux références (0,5%) à l'importance de la France sur la scène internationale si l'on songe aux conférences internationales qui ont lieu régulièrement parmi les dirigeants des principaux pays industrialisés, dont la France, et au rôle de cette dernière dans l'association des pays francophones. L'on peut néanmoins excuser cette lacune en l'attribuant à deux facteurs au moins. Dans un premier temps, la politique extérieure n'est traitée régulièrement que par 47% des professeurs [4] et 29% des manuels [5]; dans un deuxième temps, les informations internationales ne semblent pas être très développées aux Etats-Unis, qu'il s'agisse de la presse ou de la télévision qui n'accordent généralement qu'une place secondaire à l'actualité étrangère, à moins que celle-ci ne touche de près les Etats-Unis.

En conclusion, il est surprenant de constater que les rubriques qui viennent en tête de notre classement correspondent aux thèmes que l'on introduit généralement dans les cours de langue et de conversation alors que ceux qui sont traités plus particulièrement dans un cours de culture (politique, économie) apparaissent en dernière position. Au chapitre précédent, nous avions pourtant découvert que les partis politiques étaient enseignés régulièrement par 86% des

professeurs et traités dans 51% des manuels et que, parallèlement, l'économie était enseignée à 68% et traitée dans 71% des ouvrages employés [6]. Il est possible qu'un cours de culture ne suffise pas à modifier les structures de pensée d'étudiants qui ont été conditionnés pendant plusieurs années , lors de l'apprentissage de la langue, à ne connaître de la France que ce qui a trait à sa gastronomie, à son tourisme et à sa contribution intellectuelle. Il semble même que ces stéréotypes soient, pour la plupart, ceux de tout Américain (ou étranger) qui n'a pas nécéssairement étudié le français ni sa civilisation. Et l'on peut s'interroger avec tristesse sur le véritable rôle d'un cours de culture. Ne serait-ce pas, entre autres, de démystifier la France contemporaine et de la montrer telle qu'elle est en réalité, au lieu de perpétuer des clichés qui n'ont peut-être plus cours? La gastronomie, par exemple, occupe toujours un rôle important dans la vie des Français mais elle est en train de se modifier. Elle s'américanise avec l'introduction des "fast-fouds" et s'allège avec le nouveau courant introduit par la "nouvelle cuisine". En ce qui concerne la vie intellectuelle, Paris fut pendant longtemps le foyer international des arts mais il ne faut pas oublier que, depuis la deuxième Guerre mondiale, New York l'a sans doute remplacé dans cette fonction. Il en est de même pour la mode qui n'est plus concentrée à Paris comme jadis mais possède des centres aussi importants à Londres, Rome et New York. On ne pourra jamais remplacer l'architecture ni les lieux touristiques de la France. Quant aux aspects pittoresques de la vie française, ils sont uniques et l'on comprend l'importance que les étudiants y accordent. Cependant, la France demeure la cinquième puissance économique du monde, fait qui semble être négligé par la majorité de nos répondants puisque 5% seulement y font allusion. Afin de rétablir la situation, il faudrait essayer de sensibiliser les apprenants à ce sujet dès leur première année de français. Au lieu de limiter les textes aux coutumes et au tourisme, il serait important d'introduire des textes simples sur les accomplissements de l'économie française (la fusée Ariane, l'annuaire électronique par exemple) car des années de fausses conceptions ne peuvent pas être éliminées en l'espace d'un trimestre/semestre. Il est tout de même regrettable que des étudiants de ce niveau associent encore la France à Paris et à la Tour Eiffel, ou pire encore, à la baguette et au béret! Il est du devoir du corps enseignant tout entier d'œuvrer pour changer un état de choses qui est dépassé!

Table 11: Liste des images associées à la France dans l'ordre d'importance

1. Paris	75 (37%)	19. littérature les deux guerres mondiales gens individualistes belles femmes bon système d'enseignement romantisme des Français marchés	6 (3%)
2. vin	67 (33%)		
3. Tour Eiffel	50 (24%)		
4. cuisine	49 (24%)		
5. pain/pâtisseries	37 (18%)	20. plages Alpes rues pavées	5 (2,4%)
6. haute couture	34 (17%)		
7. fromage	27 (13%)	21. Mitterrand fleurs petites voitures histoire mouvementée bicyclettes	4 (2%)
8. art	26 (12%)		
9. paysages variés cafés terrasses	24 (11%)		
10. musées beauté de la langue française	19 (9%)	22. fierté de la langue/culture longs déjeuners petites boutiques musique parfum importance de la politique grand nombre de fumeurs drapeau français hostilité des Parisiens	3 (1,5%)
11. monuments	18 (8,8%)		
12. la Côte d'Azur	16 (8%)		
13. châteaux cathédrales richesse de l'histoire	15 (7%)		
14. architecture gens cultivés	13 (6%)	23. catholicisme embouteillages grand nombre de touristes bouquinistes lieux historiques Champs-Elysées forte hiérarchie sociale petites routes jardins publics/parcs vélomoteurs libéralisme journal "Le Monde" puissance mondiale automobilistes très rapides Napoléon pays de forme hexagonale forte opposition ville/campagne grèves de travailleurs	2 (1%)
15. bérets richesse des traditions	10 (4,9%)		
16. communisme/socialisme gens chaleureux	9 (4,4%)		
17. rues étroites et grouillantes villages/petites villes le métro artistes	8 (4%)		
18. rivières campagnards	7 (3,4%)		

Table 11 (suite)

Images n'ayant été citées que par un seul répondant (0,5%):

côtes rocheuses
Révolution française
Marat
besoin de communication
ancienneté
influence de la France sur la formation des USA
maisons entourées de murs
aspect cosmopolite
Mont Saint-Michel
pays hautement industrialisé
pollution à Paris
grand nombre de théâtres
créativité
respect de l'autorité
maisons sans pelouses/jardins
philosophes
Guide Michelin
Tour de France
chauvinisme
femmes libérées
culture unique
pluie
efforts de décentralisation du pouvoir
Casino de Monte-Carlo
nation progressiste
travail à la chaîne
berceau de la culture occidentale
aucun respect pour les Américains
force nucléaire
le ski
De Gaulle
magasins fermés le dimanche
barricades dans les rues
Tours
relations internationales développées
"French cancan"
grand nombre de chiens
liberté
Versailles
pays de grandes variétés
importance de l'agriculture
ciels gris
goût de l'esthétique
blocages
vitalité
gens criards
contribution intellectuelle
tendance au repli sur soi
arrogance
associations peu développées
place au centre de chaque ville/village
Croisades
problèmes de planification
gaieté de l'atmosphère
gens inconscients de leur patrimoine culturel
opposition civilisation ancienne/technologie
une carte du pays
pacifisme
Airbus
vieilles monarchies
côté "collet monté" des Français

Table 12: Classement des images citées par catégories*

1. Gastronomie: 183 (89%)
   vins (67), cuisine (49), pain/pâtisseries (37), fromage (27), longs déjeuners (3).

2. Lieux touristiques/tourisme: 141 (69%)
   Paris (75), paysages variés (24), Côte d'Azur (16), rivières (7), Alpes (5), plages (5), grand nombre de touristes (2), Champs-Elysées (2), Tours, Versailles, Mont Saint-Michel, Casino de Monte-Carlo, côtes rocheuses.

3. Aspects pittoresques de la vie française: 131 (64%)
   cafés terrasses (24), bérets (10), richesse des traditions (10), rues étroites et grouillantes (8), villages/petites villes (8), métro (8), campagnards (7), marchés (6), rues pavées (5), petites voitures (4), bicyclettes (4), fleurs (4), drapeau (3), embouteillages (2), pays de forme hexagonale (2), jardins publics/parcs (2), vélomoteurs (2), petites routes (2), opposition ville/campagne(2), bouquinistes (2), magasins fermés le dimanche, ciels gris, ancienneté, grand nombre de chiens, maisons entourées de murs, aspect cosmopolite, pluie, pollution à Paris, maisons sans pelouses/jardins, Guide Michelin, place au centre de chaque ville/village, une carte du pays, le ski, le Tour de France, pays de grandes variétés, besoin de communication.

4. Vie intellectuelle/arts: 109 (53%)
   art (26), musées (19), beauté de la langue (19), gens cultivés (13), artistes (8), bon système d'enseignement (6), littérature (6), musique (3), "Le Monde", "French cancan", grand nombre de théâtres, créativité, philosophes, contribution intellectuelle, culture unique, gens inconscients de leur patrimoine culturel, berceau de la culture occidentale.

5. Architecture: 61 (30%)
   monuments (18), châteaux (15), cathédrales (15), architecture (13).

6. Coutumes et personnalité des Français: 56 (27%)
   gens chaleureux (9), gens individualistes (9), belles femmes (6), romantisme (6), fierté de la langue/culture (3), grand nombre de fumeurs (3), hostilité des Parisiens (3), forte hiérarchie sociale (2), catholicisme (2), automobilistes rapides (2), libéralisme (2), respect de l'autorité, vitalité, tendance au repli sur soi, arrogance, chauvinisme, associations peu développées, femmes libérées, gaieté de l'atmosphère, aucun respect des Américains, côté "collet monté" des Français, gens criards, goût de l'esthétique.

7. Mode: 40 (20%)
   haute couture (34), parfum (3), petites boutiques (3).

8. Faits historiques: 31 (15%)
   richesse de l'histoire (15), deux guerres mondiales (6), histoire mouvementée (4), lieux historiques (2), Révolution française, barricades, Croisades, vieilles monarchies.

*Les nombres correspondent aux images citées par plus d'un répondant et les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total des répondants pour cette question, soit 205.

Table 12 (suite)

9. Politique: 17 (8%)
communisme/socialisme (9), importance de la politique (3), grèves de travailleurs (2), liberté, efforts de décentralisation, pacifisme.

10. Economie: 11 (5%)
puissance mondiale (2), pays industrialisé, importance de l'agriculture, blocages, problèmes de planification, nation progressiste, opposition civilisation ancienne/technologie, travail à la chaîne, Airbus, force nucléaire.

11. Personnages célèbres: 8 (4%)
Mitterrand (4), Napoléon (2), Marat, De Gaulle.

12. Importance de la France sur la scène internationale: 2 (1%)
relations internationales développées, influence de la France sur la formation des USA.

3.8 Aspects positifs et négatifs liés à la France:

Afin de compléter l'impression que les répondants conservaient de la France, ils devaient ensuite préciser les aspects qui, à leur avis, étaient liés à la France. Cette rubrique se divisait en deux parties consacrées respectivement aux aspects positifs et aux aspects négatifs.

A. Aspects positifs liés à la France:

Les résultats obtenus, qui figurent à la table 13 (p. 117), comportent les divers aspects cités dans l'ordre d'importance. Nous suivrons le même modèle que l'analyse de la question précédente et, pour mieux évaluer les données, nous les avons regroupées en catégories générales dont le détail est retranscrit à la table 14 (p. 118). Nous avons pu ainsi extraire onze rubriques dans l'ordre suivant:

1. Vie intellectuelle/arts	134 (79%)
2. Coutumes et personnalité des Français	53 (31%)
3. Aspects pittoresques de la vie française	40 (24%)
4. Lieux touristiques/tourisme	39 (23%)
5. Gastronomie	38 (22%)
6. Politique	14 (8%)
7. Architecture	11 (6%)
8. Importance de la France sur la scène internationale	9 (5%)
9. Mode	8 (4,7%)
10. Economie	5 (3%)
11. Histoire	1 (0,6%)

Si l'on compare ces résultats à ceux de la question précédente, on remarque déjà que les personnages célèbres font ici défaut. Par ailleurs, l'ordre des autres rubriques n'est pas le même. Il semble que, sous les côtés positifs, ce soit donc la vie intellectuelle et les arts qui occupent la première place avec 79% des suffrages, ce que l'on comprendra aisément dans la mesure où, traditionnellement, c'était la raison pour laquelle on choisissait l'étude du français plutôt que celle d'une autre langue grâce au rayonnement de la littérature et des idées en provenance de France. En deuxième position, l'on ne sera pas surpris de trouver les coutumes et la personnalité des Français avec des points de vue tels que "gens intéressants" ou "cultivés", "charme", "romantisme", etc., attributs dont on qualifie souvent les Français à l'étranger. Viennent ensuite les aspects pittoresques de la vie française avec le "style de vie", "la famille", "les traditions" "les bonnes

manières", "les cafés", "les marchés", etc., éléments qui `font également partie de l'image traditionnelle des Français. Le tourisme et les lieux touristiques au quatrième plan étaient attendus, compte tenu de la publicité dont jouit la France à cet égard. On sera peut-être un peu surpris de ne voir la gastronomie qu'en cinquième position alors qu'elle occupait le premier rang à la question précédente. Il semble donc que les participants aient apporté ici plus de soin à leur réponse. La politique n'est mentionnée que par 8% des étudiants, l'architecture par 6% et les autres catégories par très peu de répondants, en particulier la mode qui était citée précédemment par 20% d'entre eux.

B. Aspects négatifs:

La liste des aspects négatifs, dans l'ordre d'importance, figure à la table 15 (p. 119) alors que leur classification en catégories générales est reproduite à la table 16 (p. 120). C'est cette dernière que nous analyserons plus attentivement. Huit catégories seulement y sont représentées:

1. Coutumes et personnalité des Français..... 106 (65%)
2. Politique..... 39 (24%)
3. Economie..... 36 (22%)
4. Aspects pittoresques de la vie française..... 15 (9%)
5. Importance de la France sur la scène internationale..... 5 (3%)
6. Vie intellectuelle..... 4 (2,5%)
7. Histoire..... 2 (1,2%)
8. Tourisme..... 1 (0,6%)

Ce sont maintenant les coutumes et la personnalité des Français qui occupent la première place avec la xénophobie en tête, suivie de l'hostilité envers les Américains. Ces commentaires sont sans doute une synthèse d'expériences vécues et de lectures. Par ailleurs, en raison du terrorisme dirigé contre les Américains qui sévit actuellement dans d'autres parties du monde, il est possible que certains étudiants aient établi ici une association qui n'avait peut-être pas de fondement précis à l'origine. Les autres éléments cités font certainement référence à des situations vécues comme, par exemple, les "gens inhospitaliers et impolis", les "gens nerveux", le "côté collet monté" et "l'arrogance" auxquels les manuels font rarement allusion.

La politique et l'économie apparaissent maintenant en deuxième et troisième positions respectivement alors qu'elles arrivaient en queue de liste à la question No. 7. En matière de politique, les participants semblent réprouver l'orientation socialiste du gouvernement et

l'importance relative du communisme, ce qui ne nous surprend guère dans une pays comme les Etats-Unis où le communisme est rejeté par la majeure partie de la population. Les problèmes d'immigration complètent la xénophobie qui avait été mentionnée à la catégorie précédente. On insiste également sur le contrôle excessif de l'Etat et le poids de l'administration, ce que l'on ne saurait nier. En ce qui concerne l'économie, c'est son état que l'on déplore, en précisant le coût de la vie, la pauvreté, les impôts élevés, l'impact des deux guerres mondiales, etc. Dans l'ensemble, les répondants qui font allusion à la politique et à l'économie font preuve de connaissances qui ne sont pas très éloignées de la vérité.

Les aspects pittoresques de la vie ne semblent soucier que 9% des étudiants. Ici aussi, nous avons sans doute affaire à une synthèse d'expériences et de lectures. Quant aux autres catégories (scène internationale, vie intellectuelle, histoire et tourisme), elles ne préoccupent qu'un petit pourcentage de répondants.

En conlusion, il est intéressant de retenir que 205 étudiants avaient répondu à la question No. 7 alors que seulement 163 ont cité des aspects négatifs et 170 des aspects positifs, ce qui nous porte à croire que ces derniers sont prédominants dans l'esprit d'apprenants qui ont suivi un cours de culture.

Au total, ce sont la vie intellectuelle et les arts qui ont obtenu le plus de suffrages positifs (79%), alors que les coutumes et la personnalité des Français viennent en tête des aspects négatifs (65%). Il convient cependant de signaler que ce dernier élément était considéré comme positif par 31% des participants. La politique et l'économie obtiennent davantage de voix négatives mais elles ne sont pas fournies par la majorité. La gastronomie, le tourisme et l'architecture restent nettement positifs, alors que la scène internationale et l'histoire demeurent à l'arrière-plan, situation due peut-être à un manque de connaissances dans ces domaines. La mode, qui représentait l'une des images associées à la France pour 20% des étudiants (question No. 7) n'intéresse plus que 4,7% de ces derniers parmi les aspects positifs. Il en est de même pour l'architecture qui obtenait 30% des suffrages et ne reçoit ici que 6% des voix sous les côtés favorables.

Table 13: Aspects positifs liés à la France:

1. histoire et culture riches	74 (43%)	14. individualisme romantisme démocratie géographie bien délimitée conscience politique des gens esprit critique libéralisme agriculture monuments	2 (1,2%)
2. gastronomie	38 (22%)		
3. beauté de la langue	25 (15%)		
4. beauté du pays	20 (12%)		
5. gens intéressants et amicaux	16 (9%)		
6. art	14 (8%)	15. position sociale des femmes révolutions religion gens serviables recherche de la qualité amour de la vie bonnes manières Paris l'argent n'achète pas tout mélange traditions/modernisme vie nocturne animée force de caractère petitesse des choses petites villes système électoral taux de crime bas cafés marchés gens sincères don de la Statue de la Liberté aide aux personnes âgées technologie développée gens économes aspect cosmopolite pays propre bon système de transports industrie automobile gouvernement stable français langue internationale	1 (0,6%)
7. littérature style de vie fierté/nationalisme	11 (6%)		
8. importance de la vie de famille	9 (5%)		
9. mode traditions	8 (4,7%)		
10. bon système d'enseignement	7 (4%)		
11. architecture tourisme gens cultivés	6 (3,5%)		
12. socialisme France alliée des U.S.A.	4 (2,3%)		
13. le sud de la France échanges commerciaux avec USA intérêt pour autres langues restauration en architecture intimité dans l'amitié villes pittoresques aspects naturels du pays liberté politique charme des hommes/femmes	3 (1,7%)		

Table 14: Classement des aspects positifs par catégories*

1. Vie intellectuelle/arts: 134 (79%)
histoire et culture riches (74), beauté de la langue (25), art (14), littérature (11), bon système d'enseignement (7), intérêt pour d'autres langues (3).

2. Coutumes et personnalité des Français: 53 (31%)
gens intéressants (16), fierté/nationalisme (11), gens cultivés (6), intimité dans l'amitié (3), charme (3), conscience politique (2), esprit critique (2), individualisme (2), romantisme (2), religion, gens serviables, amour de la vie, force de caractère, gens sincères, gens économes.

3. Aspects pittoresques de la vie française: 40 (24%)
style de vie (11), importance de la vie de famille (9), traditions (8), recherche de la qualité, bonnes manières, l'argent n'achète pas tout, mélange traditions/modernisme, vie nocturne animée, petitesse des choses, position sociale des femmes, taux de crime bas, cafés, marchés, aspect cosmopolite, pays propre.

4. Lieux touristiques/tourisme: 39 (23%)
beauté du pays (20), tourisme (6), le sud de la France (3), villes pittoresques (3), aspects naturels du pays (3), géographie bien délimitée (2), Paris, petites villes.

5. Gastronomie: 38 (22%) [citée sans précisions]

6. Politique: 14 (8%)
socialisme (4), liberté politique (3), démocratie (2), libéralisme (2), système électoral, gouvernement stable, aide aux personnes âgées.

7. Architecture: 11 (6%)
architecture (6), restauration (3), monuments (2).

8. Importance de la France sur la scène internationale: 9 (5%)
France alliée des USA (4), échanges avec USA (3), don de la Statue de la Liberté, français langue internationale.

9. Mode: 8 (4,7%) [sans précision]

10. Economie: 5 (3%)
agriculture (2), technologie développée, bon système de transports, industrie automobile.

11. Histoire: 1 (0,6%)
révolutions.

* Les nombres correspondent aux aspects cités par plus d'un répondant et les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total des répondants pour cette rubrique, soit 170.

Table 15: Aspects négatifs liés à la France:

1. xénophobie/racisme	25 (15%)	13. téléphone et courrier imparfaits contrôle excessif de l'Etat impôts élevés élitisme/compétitivité excessifs promiscuité/vulgarité sexuelle poids de l'administration pays marqué par deux guerres gens réservés et impénétrables	2 (1,2%)
2. hostilité envers Américains	17 (10%)		
3. état de l'économie	14 (8,6%)		
4. arrogance/snobisme	13 (8%)		
5. gouvernement socialiste	12 (7,4%)		
6. gens inhospitaliers et impolis	11 (6,8%)	14. opinions démodées relations politiques avec USA technologie en retard trop de fumeurs difficulté de la grammaire n'a pas atteint son potentiel gens moins diversifiés qu'aux USA système judiciaire gens obstinés pessimisme contrôle sur tout petit pays histoire trop de fierté pour la langue côté primitif Gouvernement de Vichy contre Juifs la France vit sur son passé pour alimenter son avenir trop loin des USA trop d'exportation d'armes opinions différentes passionnées gens nerveux alcoolisme commercialisation	1 (0,6%)
7. étroitesse d'esprit	9 (5,5%)		
8. chauvinisme	8 (5%)		
9. conflits gouvernementaux côté "collet monté"	6 (3,7%)		
10. coût de la vie peu de mobilité sociale	5 (3%)		
11. gouvernement fermé au changement problèmes d'immigration terrorisme	4 (2,5%)		
12. égoïsme esprit trop critique centralisation système scolaire rigide beaucoup de cas de pauvreté manque de propreté communisme manque de religiosité conflits avec pays voisins	3 (1,8%)		

Table 16: Classement des aspects négatifs par catégories*

1. Coutumes et personnalité des Français: 106 (65%)
   xénophobie (25), hostilité envers les Américains (17), arrogance (13), gens inhospitaliers et impolis (11), étroitesse d'esprit (9), chauvinisme (8), côté "collet monté" (6), égoïsme (3), esprit trop critique (3), manque de religiosité (3), gens réservés et impénétrables (2), opinions démodées, gens obstinés, pessimisme, trop de fierté pour la langue, côté primitif, gens nerveux.

2. Politique: 39 (24%)
   gouvernement socialiste (12), conflits gouvernementaux (6), gouvernement fermé au changement (4), problèmes d'immigration (4), terrorisme (4), communisme (3), contrôle excessif de l'Etat (2), poids de l'administration (2), contrôle sur tout, système judiciaire.

3. Economie: 36 (22%)
   état de l'économie (14) coût de la vie (5), centralisation (3), beaucoup de cas de pauvreté (3), impôts élevés (2), téléphone et courrier imparfaits (2), pays marqué par deux guerres (2), commercialisation, la France vit sur son passé pour alimenter son avenir, technologie en retard, n'a pas atteint son potentiel, petit pays.

4. Aspects pittoresques de la vie française: 15 (9%)
   peu de mobilité sociale (5), manque de propreté (3), élitisme/compétitivité excessifs(2), promiscuité/vulgarité sexuelle (2), trop de fumeurs, alcoolisme, gens moins diversifiés qu'aux USA.

5. Importance de la France sur la scène internationale: 5 (3%)
   conflits avec pays voisins (3), relations politiques avec USA, trop d'exportation d'armes.

6. Vie intellectuelle: 4 (2,5%)
   système scolaire rigide (3), difficulté de la grammaire.

7. Histoire: 2 (1,2%)
   histoire [sans précision], Gouvernement de Vichy contre les Juifs.

8. Tourisme: 1 (0,6%)
   trop loin des USA.

* Les nombres correspondent aux aspects cités par plus d'un répondant et les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total des répondants pour cette rubrique, soit 163.

3.9 Comment on voit le Français typique:

Après avoir demandé aux apprenants d'indiquer les images associées à la France, ainsi que les aspects positifs et négatifs la concernant, ils devaient maintenant nous faire connaître la façon dont ils percevaient le Français typique. 58 étudiants se sont abstenus de répondre à cette question. En revanche, 19 ont précisé que le Français typique n'existait pas, ce qui peut paraître encourageant dans la mesure où cela nous montre que leur professeur a peut-être insisté sur ce fait en essayant de démystifier le portrait du Français tel qu'on le présente encore dans certains manuels ou dans la publicité contemporaine.

Les attributs qui qualifient le Français typique figurent à la table 17 (p. 123); ils sont classés en catégories générales à la table 18 (p. 124) dans l'ordre suivant:

1. Caractère/tempérament/habitudes..... 224 (62%)
2. Aspects physiques..... 100 (28%)
3. Tenue vestimentaire..... 20 (6%)
4. Catégorie socio-professionnelle..... 15 (4%)

La majorité des attributs relevés ici reprennent les aspects positifs et négatifs relatifs à la France qui étaient exprimés à la question précédente ("cultivé", "têtu", "réservé", "critique", "fier", "formaliste", etc.). Nous nous arrêterons donc surtout sur ceux qui apparaissent ici pour la première fois.

C'est de nouveau le caractère qui semble frapper les participants. "Travailleur", en tête de liste, et "perfectionniste" nous surprennent quelque peu car c'est exactement l'opinion que les Français ont des Américains. Il serait intéressant de rechercher l'origine de cette impression du Français travailleur. Quant au "bon père de famille", cela renvoie sans aucun doute à l'idée des liens étroits qui, traditionnellement, existent à l'intérieur de la famille française, alors qu'aux Etats-Unis les membres de celle-ci sont plus indépendants dans leurs activités. L'auteur du "seul gagne-pain de la famille" était mal renseigné sur le pourcentage des femmes qui exercent une activité salariée, nombre aussi élevé en France qu'aux Etats-Unis. L'idée de "quelqu'un qui lutte pour réussir" a peut-être pour cause l'état de l'économie qui était déploré à la question No. 8. Il est amusant de constater le nombre d'attributs qui se contredisent. On relève "doux" et "autoritaire", "sympathique" et "antipathique", "sexiste" et "respectueux envers les femmes", "romantique" et "pas du tout romantique", etc., et l'on ne peut éviter de se demander comment certains manuels peuvent encore essayer de définir le Français. Il faut, à ce sujet, remercier M. Theodore Zeldin pour son excellent ouvrage Les Français [7] dont la première partie s'intitule

"Pourquoi il est difficile de rencontrer un Français moyen" et dans laquelle il récuse, dès la première page, ce concept d'un type particulier: "Le Français typique, c'est une plaisanterie [...] La chasse au "vrai" Français fait le délice du touriste étranger traditionnel, dont le jeu favori consiste à noter à quel point les Français sont typiquement français" [8].

La présence de "débrouillard" ravirait plus d'un Français dans la mesure où ce qualificatif semble correspondre à l'une des images que les Français ont d'eux-mêmes et consacrée par ce célèbre slogan des années 1970: "En France, on n'a pas de pétrole mais on a des idées"! "Sévère" et "peu disposé au changement" corroborent le côté conservateur qui revient plus d'une fois dans les questions antérieures.

On ne peut s'empêcher d'esquisser un sourire en lisant les aspects physiques du Français moyen, bien que ceux-ci ne soient pas très éloignés de la réalité. Nul ne contestera le fait que les Français ont tendance à avoir les cheveux foncés et à être minces et que leur taille est inférieure à celle des Américains! Le port de la moustache, cependant, est discutable! Là encore, nous trouvons quelques qualificatifs contradictoires: "grand" et "petit", "gros" et mince", par exemple. Tous les attributs mentionnés ne sont pas flatteurs: "manque de masculinité", "gros nez", "trapu", "gros" et "cheveux gras".

En ce qui concerne la tenue vestimentaire, nous constatons avec regret qu'on voit encore le Français "portant un béret" et l'on peut se demander si les étudiants qui ont indiqué cet aspect avaient eu l'occasion de se rendre en France ou bien s'ils faisaient appel à un cliché perpétué par un célèbre poster distribué par les Services Culturels français et qui montre une route de campagne avec un vieil homme à bicyclette et un petit garçon assis sur le porte-bagages et portant un béret, le tout complété par une baguette. Un nombre relativement restreint de répondants voient notre Français "bien habillé". L'écharpe n'est citée que par l'un d'entre eux, alors qu'un autre affirme que les Français "portent les mêmes vêtements tous les jours". Ce dernier aspect est peut-être un peu exagéré mais il a cependant un fond de vérité dans la mesure où les Français ne changent pas de vêtements aussi fréquemment que les Américains.

La catégorie socio-professionnelle, enfin, semble difficile à cerner puisque l'on y trouve des références à tous les milieux. Nous ne nous y attarderons donc pas.

En conclusion, il apparaît que les répondants ne sont pas d'un commun accord sur l'image du Français typique. D'après les commentaires relevés, il nous est impossible de dresser le portrait robot de ce dernier, ce qui correspond à la réalité car le Français typique n'existe pas vraiment, ainsi que le démontre Theodore Zeldin dans l'ouvrage cité plus haut. Cet état de choses ne peut que nous laisser optimistes mais nous déplorons le fait que la majorité des participants aient répondu à cette question avec tant de détails et que seuls 19 d'entre eux aient exprimé la même opinion que M. Zeldin à ce sujet! Nous espérons que davantage en prendront conscience à l'avenir!

Table 17: Attributs du Français typique

1. travailleur	21 (14%)	doux manque de masculinité	3 (2%)
2. petit	19 (13%)		
3. cheveux foncés	18 (12%)	16. critique tout distingué antipathique	
4. mince	17 (11%)	mondain indépendant	
5. fier	15 (10%)	égotiste trapu	2 (1,3%)
6. coureur de jupons	14 (9%)	cheveux gras respectueux envers les femmes	
7. bon vivant cultivé portant un béret	11 (7,3%)	conservateur manque de gaieté sûr de lui	
8. poli portant la moustache têtu	10 (6,7%)	agriculteur ouvrier d'usine	
9. intelligent de taille moyenne chauvin	9 (6%)	17. très agressif sociable manque de caractère petit commerçant	
10. romantique arrogant	8 (5,3%)	expérimenté classe ouvrière pas du tout romantique	
11. bien habillé fumeur franc homme d'affaires	7 (4,7%)	gros quelqu'un qui lutte pour réussir débrouillard sensible une écharpe autour du cou	
12. engagé politiquement sympathique bon père de famille	6 (4%)	cheveux longs bourgeois persuasif passionné	1 (0,7%)
13. beau grand réservé	5 (3,3%)	émotif porte toujours mêmes vêtements peu disposé au changement perfectionniste	
14. sexiste aime discuter	4 (2,6%)	logique affectueux seul gagne-pain de la famille	
15. formaliste autoritaire esthète gros nez	3 (2%)	bien fait sévère cheveux coupés en brosse religieux coléreux essaie de faire l'important	

Table 17: Attributs du Français typique (suite)

17. individualiste facile à vivre charmant classe moyenne hommes âgés à bicyclette	1 (0,7%)

Table 18: Classification des attributs du Français typique*

1. Caractère/tempérament/habitudes: 224 (62%)
travailleur (21), fier (15), coureur de jupons (14), bon vivant (11), cultivé (11), poli (10), têtu (10), intelligent (9), chauvin (9), romantique (8), arrogant (8), franc (7), fumeur (7), engagé politiquement (6), sympathique (6), bon père de famille (6), réservé (5), sexiste (4), aime discuter (4), formaliste (3), esthète (3), doux (3), autoritaire (3), sûr de lui (2), critique tout (2), antipathique (2), mondain (2), indépendant (2), égotiste (2), respectueux envers les femmes (2), conservateur (2), manque de gaieté (2), sociable, manque de caractère, très agressif, facile à vivre, individualiste, perfectionniste, sensible, expérimenté, quelqu'un qui lutte pour réussir, débrouillard, persuasif, pas du tout romantique, peu disposé au changement, passionné, émotif, logique, affectueux, seul gagne-pain de la famille, sévère, religieux, essaie de faire l'important, hommes âgés à bicyclette, coléreux.

2. Aspects physiques: 100 (28%)
petit (19), cheveux foncés (18), mince (17), portant la moustache (10), de taille moyenne (9), beau (5), grand (5), gros nez (3), manque de masculinité (3), distingué (2), trapu (2), cheveux gras (2), gros, charmant, cheveux longs, cheveux coupés en brosse, bien fait.

3. Tenue vestimentaire: 20 (6%)
portant un béret (11), bien habillé (7), écharpe autour du cou , portant les mêmes vêtements tous les jours.

4. Catégorie socio-professionnelle: 15 (4%)
hommes d'affaires (7), agriculteur (2), ouvrier d'usine (2), petit commerçant, classe ouvrière, classe moyenne, bourgeois.

* Les chiffres correspondent aux attributs cités par plus d'un répondant et les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total d'attributs mentionnés, soit 359.

3.10 Comment on voit la Française typique:

Après le Français, il convenait de dégager les stéréotypes propres à la Française typique. Parmi les étudiants interrogés, 58 se sont abstenus de répondre à cette question et 19 ont simplement indiqué que la Française typique n'existait pas. Les commentaires des autres répondants figurent à la table 19 (pp. 128-129) et sont classés en catégories générales à la table 20 (p.129) dans l'ordre suivant:

1. Caractère/tempérament/habitudes..... 200 (60%)
2. Aspects physiques..... 93 (28%)
3. Tenue vestimentaire..... 40 (12%)

Nous retrouvons, ici encore, des caractéristiques mentionnées aux questions antérieures, notamment sous la rubrique du Français moyen. Nous nous pencherons donc sur celles qui apparaissent ici pour la première fois.

Sous la catégorie "caractère/tempérament/habitudes", se dégage un côté traditionnel de la Française, considérée comme la bonne mère de famille qui se sacrifie pour les siens: "dévouée à la famille", "travailleuse", "bonne cuisinière", "se sacrifie pour sa famille", "simple", "douce", "attentionnée". Il semble que cette image puise son origine dans l'intimité de la famille française traditionnelle qui, comme chacun sait, s'est beaucoup transformée depuis une vingtaine d'années. Un autre aspect qui est soulevé par un certain nombre de répondants est celui de l'épouse soumise: "soumise", "esclave du mari", "choix limités dans sa vie", "désintéressée par la carrière". La Française se présente donc ici comme une personne effacée, limitée aux rôles de mère et d'épouse et même "un peu triste". Ces attitudes sont cependant compensées par quelques remarques qui se rapprochent davantage de la réalité: "libérée", "en voie de se libérer", "esprit de carrière", "de plus en plus indépendante", "sûre d'elle", "agressive", "ne fait plus le ménage", par exemple. A l'instar des résultats de la question précédente, on relève ici des affirmations contradictoires: "sympathique"/"antipathique", "esprit de carrière"/"désintéressée par la carrière", "heureuse"/"un peu triste", "réservée"/"agressive", "soumise"/"arrogante", etc., ce qui montre bien le manque de consensus entre nos participants. Certains attributs étaient également cités pour le Français: "travailleuse", "cultivée", "intelligente", "sûre d'elle", "franche", "arrogante", "obstinée", "affectueuse", "mondaine", "formaliste", "séductrice", "fumeuse", "romantique", "débrouillarde", "religieuse", "bonne vivante", "logique", etc., ce qui nous porte à croire que ces caractéristiques font partie du caractère national tel que les étudiants américains l'imaginent. Un aspect a attiré tout spécialement notre attention, il s'agit du qualificatif "imposteur". A première vue, ce trait pris hors contexte n'aurait pas de sens. Mais, en l'associant aux autres

commentaires, l'on peut essayer d'interpréter ce que son auteur a voulu dire. Traditionnellement, il semble que la Française jouisse à l'étranger d'une réputation dont l'origine demeure obscure mais qui est encore perpétuée par les media, en particulier par la publicité qui présente cette dernière comme féminine, séductrice, distinguée, douce, etc. Or la réalité peut sembler bien différente de cet idéal, surtout pour des étudiants qui ont eu l'occasion de se rendre en France. Il est donc fort possible que ceux-ci aient été déçus en découvrant l'illusion du mythe qui entoure la Française, au point de considérer cette dernière comme un "imposteur". La présence de "aime le plein air" nous surprend d'autant plus que l'on sait combien les Françaises sont peu sportives en comparaison avec les Américaines. Il faut donc l'attribuer à la coutume des pique-niques ou des déjeuners sur l'herbe qui est peut-être plus répandue en France qu'aux Etats-Unis. Enfin, plusieurs étudiants nous donnent l'impression qu'ils considèrent la Française comme froide et inabordable: "réservée", "distante", "hautaine", "fière", "sévère", "antipathique".

En ce qui concerne les aspects physiques, les avis restent partagés. La majorité voient le sujet d'une façon positive: "jolie", "distinguée", féminine", "charmante". Quant à la taille, les répondants ne s'accordent pas et indiquent tantôt "petite", tantôt "grande" et tantôt "de taille moyenne". Il en est de même pour la corpulence, puisque l'on indique tour à tour "mince" et "grosse", ainsi que pour le maquillage. Les commentaires négatifs ne manquent pas et nous font même sourire: "poils sur le visage", "cheveux filandreux", "jambes non rasées", "cheveux gras", "manque d'hygiène". On ne saurait réfuter ces affirmations qui s'appliquent forcément à une partie de la population française, mais non pas au point d'en faire des stéréotypes. Il est certain que les critères d'hygiène corporelle sont différents en France de ce qu'ils sont aux Etats-Unis où leur degré semblerait exagéré à la majorité des Français, comme par exemple les "poils sur le visage" et les "jambes non rasées" qui relèvent davantage de la coutume que de l'hygiène.

Les attributs classés sous la catégorie de la tenue vestimentaire n'apportent rien de nouveau à notre analyse. Tout comme son partenaire, la Française est perçue comme s'habillant bien et même "trop bien", ce qui corrobore leur côté "formaliste". De même, elle "porte souvent les mêmes vêtements". Quant au "tablier", il reprend l'idée de la mère au foyer.

En conclusion, nous ne trouvons pas ici de portrait robot de la Française. Il est regrettable, cependant, de relever tant de caractéristiques qui n'ont plus cours, tout au moins pour la nouvelle génération. Malgré les remarques plus réalistes, il semble qu'un nombre non négligeable des participants voient encore la Française comme la femme confinée au foyer et qui limite ses activités à la tenue de sa maison et aux soins apportés à la famille. Aucun répondant ne fait allusion à la catégorie socio-professionnelle, comme c'était le cas pour le Français. Pour ce qui concerne la Française, on s'en tient au caractère, aux aspects physiques et à la tenue

vestimentaire. Par ailleurs, nous avons relevé plus d'attributs pour le Français (359) que pour la Française (333), ce que l'on peut expliquer par deux facteurs. Dans un premier temps, nous tenons à rappeler que les étudiants interrogés se composaient de 75% de sujets du sexe féminin , ce qui justifierait un intérêt plus grand pour le Français. Dans un deuxième temps, si l'on continue à percevoir la Française comme effacée derrière son partenaire, il est certain qu'elle éveillera moins d'intérêt que ce dernier et suscitera moins de commentaires sur sa personne. Fait rassurant enfin, les avis demeurent contradictoires et beaucoup s'opposent aux clichés traditionnels qui entourent l'image de la Française, ce qui nous permet d'espérer que le cours de culture parviendra à modifier l'idée que les étudiants américains se font du caractère et des habitudes des Français.

Table 19: Attributs de la Française typique*

1. dévouée à sa famille	41 (27%)	14. hautaine	
2. bien habillée	36 (24%)	cheveux longs fière teint clair	
3. jolie mince	18 (12%)	attentionnée grande sans maquillage	
4. travailleuse	14 (9%)	maquillée esclave du mari	2 (1,3%)
5. sympathique	11 (7,2%)	simple sévère	
6. distinguée cultivée	10 (6,6%)	cheveux courts agressive affectueuse	
7. féminine	9 (6%)	désireuse de faire plaisir trop sociable	
8. intelligente réservée	8 (5,3%)		
		15. polie mondaine	
9. petite	7 (4,6%)	formaliste blonde	
10. libérée active brune en voie de se libérer	6 (4%)	séductrice poils sur le visage aime les hommes français porte souvent mêmes vêtements	
11. esprit de carrière soumise grosse de plus en plus indépendante sûre d'elle	5 (3,3%)	cheveux filandreux égoïste fumeuse se sacrifie pour sa famille charmante trop bien habillée désintéressée par carrière	1 (0,6%)
12. bonne cuisinière	4 (2,6%)	heureuse sensible	
13. franche arrogante obstinée distante	3 (2%)	coléreuse porte des talons hauts jambes non rasées manque d'hygiène	

* Les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre de répondants, soit 152.

Table 19 (suite):

subtile		peu soucieuse de l'apparence physique	
prudente		romantique	
débrouillarde		portant un tablier	
posée		de taille moyenne	
heureuse d'être femme		religieuse	
aime le plein air		perfectionniste	1 (0,6%)
ouverte	1 (0,6%)	un peu triste	
pas très ouverte		choix limités dans sa vie	
logique		chauvine	
cheveux gras		antipathique	
artistique		douce	
bonne vivante		ne fait plus le ménage	
imposteur			

Table 20: Classification des attributs de la Française typique*:

1. Caractère/tempérament/habitudes: 200 (60%)
Dévouée à la famille (41), travailleuse (14), sympathique (11), cultivée (10), réservée (8), intelligente (8), active (6), libérée (6), en voie de se libérer (6), esprit de carrière (5), soumise (5), de plus en plus indépendante (5), sûre d'elle (5), bonne cuisinière (4), franche (3), arrogante (3), obstinée (3), distante (3), hautaine (2), fière (2), simple (2), attentionnée (2), esclave du mari (2), sévère (2), agressive (2), affectueuse (2), désireuse de faire plaisir (2), trop sociable (2), polie, mondaine, formaliste, séductrice, égoïste, aime les hommes français, fumeuse, se sacrifie pour sa famille, désintéressée par carrière, subtile, heureuse, sensible, colléreuse, prudente, romantique, débrouillarde, posée, peu soucieuse de l'apparence physique, heureuse d'être femme, religieuse, aime le plein air, perfectionniste, ouverte, pas très ouverte, un peu triste, choix limités dans sa vie, ne fait plus le ménage, bonne vivante, chauvine, douce, logique, imposteur, antipathique, artistique.

2. Aspects physiques: 93 (28%)
jolie (18), mince (18), distinguée (10), féminine (9), petite (7), brune (6), grosse (5), cheveux longs (2), teint clair (2), maquillée (2), sans maquillage (2), grande (2), cheveux courts (2), blonde, poils sur le visage, cheveux filandreux, charmante, jambes non rasées, manque d'hygiène, de taille moyenne, cheveux gras.

3. Tenue vestimentaire: 40 (12%)
bien habillée (36), trop bien habillée, porte souvent les mêmes vêtements, porte des talons hauts, portant un tablier.

* Les chiffres correspondent aux attributs cités par plus d'un répondant et les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total d'attributs mentionnés, soit 333.

3.11 Opinions des étudiants sur la France et les Français:

Après avoir demandé aux apprenants d'indiquer les aspects qui, dans leur esprit, étaient liés à la France et aux Français, nous les invitions à exprimer leur avis sur une série d'affirmations. Celles-ci étaient prises, non pas au hasard, mais selon l'expérience que nous possédions des étudiants de culture à ce niveau; nous avons mêlé des déclarations justes et fausses, ainsi que d'autres difficiles à vérifier, telles que celles touchant au caractère, par exemple. Par ailleurs, elles recouvraient des domaines très divers allant de la personnalité à l'économie. Cette question présentait plus d'un avantage pour notre enquête. Dans un premier temps, elle encourageait la participation des apprenants qui n'avaient pas répondu aux questions Nos. 7, 8, 9 et 10. En effet, selon le temps dont ces derniers disposaient, ils n'avaient peut-être pas le loisir de réfléchir aux images rattachées à la France; il leur était donc plus facile de mentionner s'ils étaient d'accord ou non avec les propositions qui leur étaient fournies car cela exigeait un moindre effort de concentration de leur part. Dans un deuxième temps, elle nous permettait de compléter notre étude des clichés entamée sous les quatre rubriques précédentes. Les résultats quantitatifs obtenus ici sont reproduits à la table 21 (p. 141). Le nombre total de réponses n'est pas le même pour chaque affirmation, certains étudiants en ayant omis certaines, ce qui explique qu'un même nombre ne sera pas toujours suivi du même pourcentage.

"Les Français sont fiers": conformément aux résultats recueillis précédemment, nous trouvons une majorité écrasante (89% et 9%) en faveur de cette opinion.

"Les Français sont hospitaliers avec les étrangers": la plupart de nos répondants le pensent (9% et 51%) bien que 51% n'en soient pas tout à fait convaincus, ce que nous attendions en raison des voix exprimées aux questions antérieures, en particulier au No. 8 où, sous les aspects négatifs, figuraient, en tête de liste, "xénophobie", "hostilité envers les Américains", "gens inhospitaliers et impolis" avec un total de 53 suffrages (table 16, p. 120), alors qu'ici 37% seulement s'y opposent.

"La mode française est la meilleure au monde": ici aussi, 50% des étudiants semblent hésiter, conformément à leurs réponses précédentes où la mode n'était citée que par 20% d'entre eux au No. 7 (table 12, p. 112) et 4,7% au No. 8 (table 14, p. 118). Nous avions déjà commenté ce sujet et nous n'y reviendrons pas, au risque de nous répéter.

"L'eau potable est peu abondante en France": nous avions décidé de faire figurer cette affirmation ici car nous l'avions entendue maintes fois de la part de nos étudiants. Nous constatons cependant avec plaisir que le plus grand nombre la désavoue.

"En France, on ne se lave pas aussi souvent qu'aux USA": nous avions déjà relevé ce

commentaire dans la bouche d'Américains et il est intéressant de remarquer que la majeure partie des apprenants l'approuvent (41% et 29%), de même qu'ils avaient déjà indiqué "cheveux gras" et "portant les mêmes vêtements tous les jours" pour décrire le Français typique (table 18, p. 124) et "manque d'hygiène", "cheveux gras" "porte souvent les mêmes vêtements" pour la Française (table 20, p. 129). En fait, les apprenants ne croient pas si bien dire. D'après des sondages effectués en 1983-1984 par le Comité français d'éducation sur la santé et cités dans L'Etat de la France et de ses habitants[9], les Français consommeraient en moyenne deux savonnettes par an et par personne (contre quatre en Grande-Bretagne et en Suisse); de plus, 52% d'entre eux se coucheraient sans se brosser les dents, et seulement 22% des hommes et 38% des femmes feraient une toilette complète chaque jour. Nous n'avons malheureusement pas réussi à trouver les statistiques correspondantes en ce qui concerne les Américains mais il est certain que le degré de propreté de ces derniers est bien supérieur à celui des Français!

"L'alcoolisme est un problème grave en France": nous obtenons ici tout juste une majorité en faveur de cette déclaration(20% et 31%) alors que "depuis 1980, le Français n'est plus statistiquement le premier consommateur d'alcool pur par habitant et par an dans le monde"[10]. Il se situe cependant au deuxième rang après le Luxembourg et la consommation en litres par habitant en 1980 apparaît comme telle dans le Quid de 1983 [11]: Luxembourg: 18,4; France: 14,8; Espagne:14,1; Italie:13; Allemagne Fédérale:12,7; [...] Canada: 9,1; [...] USA: 8,7 etc. Par ailleurs, l'alcoolisme demeure, en France, la troisième cause de décès après les maladies du coeur et des vaisseaux et les cancers[12]. Il convient de préciser que la consommation annuelle d'alcool est en diminution rapide puisqu'elle passe de 16 litres par personne en 1976 à 13,3 litres en 1982 [13].

"Les enfants français boivent du vin régulièrement": le plus grand nombre des participants semble d'accord avec cette affirmation (23% et 37%). Nous ne possédons pas de chiffres sur ce point particulier mais chacun sait que les enfants français ont l'occasion de boire du vin, très souvent mêlé d'eau alors qu'aux Etats-Unis l'alcool reste tabou pour ces derniers. Ici aussi, il faut remarquer que les habitudes ont beaucoup changé ces dernières années avec l'introduction en France des boissons gazeuses telles que Coca-Cola qui obtiennent un succès croissant auprès de la population des jeunes.

"Les parents français ne sont pas très sévères": une majorité écrasante dément cette affirmation, ce qui ne nous surprend pas puisque nous trouvions, parmi les caractéristiques attribuées au Français typique "autoritaire", "conservateur" et "sévère" (table 18, p. 124) et "sévère" pour la Française (table 20, p. 129). Nous ajouterons néanmoins que, si les parents français ont eu jusqu'à présent la réputation d'être stricts, la situation a bien changé, même s'ils ne sont pas aussi libéraux que les parents américains.

"Les écoles françaises offrent beaucoup d'activités extra-scolaires": nos répondants semblent bien informés à ce sujet, dans l'ensemble (55%), bien que 29% l'ignorent. Il est certain que les écoles françaises ne peuvent pas rivaliser avec les écoles américaines où les activités extra-scolaires courent le risque de primer sur les matières académiques à tel point que, dans l'Etat du Texas par exemple, le Ministère de l'Education s'est trouvé obligé de promulguer un édit selon lequel les élèves de lycée ne pourraient participer à ces activités si leur moyenne académique était inférieure à C!

"L'enseignement français est inférieur au système américain": une majorité écrasante des suffrages (80%) contredit cette constatation, avec justesse. En effet, le système d'enseignement français est toujours considéré comme élitiste et anti-démocrate, malgré les soi-disant réformes de l'après 1968. Les matières obligatoires y sont plus nombreuses et leur niveau plus élevé qu'aux Etats-Unis. Nous tenons cependant à émettre une objection. Ce système n'encourage guère les jeunes à y adhérer, à en juger par le petit nombre qui est admis en classe terminale et qui réussit au baccalauréat. Aux Etats-Unis, en revanche, même si le niveau académique est inférieur, l'organisation entière de ce système, avec ses nombreuses activités extra-scolaires et la place attribuée à l'art, semble attirer davantage de jeunes. En fin de compte, un grand nombre d'entre eux continuent leurs études jusqu'à l'âge de dix-huit ans et, même si leur savoir est moindre que celui des jeunes bacheliers, il vaudrait peut-être mieux considérer le niveau d'instruction de l'ensemble de la population que celui d'une élite. A titre d'exemple, si l'on compare le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans en 1981, il était de 25,1% en France contre 54,9% aux Etats-Unis[14].

"La plupart des Français sont cultivés": un grand nombre de répondants le pensent (35%) et 44% sont d'accord en partie. Il semble, là aussi, que nous nous trouvions devant un mythe. Il est certain que la réputation de la France pour la richesse de sa culture remonte à plusieurs siècles mais cela ne signifie pas pour autant que la majorité de ses habitants soient cultivés. En raison de la difficulté du système d'enseignement français, l'on pourra rétorquer qu'à nombre d'années d'études égal, un Français possèdera peut-être plus de connaissances que son homologue américain. Par ailleurs, il semble que, traditionnellement, les Français s'intéressent davantage à la Culture avec un grand "C" que les Américains. Cependant, si l'on considère la population moyenne, le niveau de culture des Français reste discutable. N'oublions pas, d'une part, que seulement 25% d'entre eux poursuivent des études supérieures. D'autre part, les statistiques tendent à démontrer qu'ils se livrent à peu d'activités culturelles. D'après l'I.N.S.E.E., il s'avère qu'un Français sur quatre (25%) n'a pas lu un seul livre en 1981, même si 10% en ont lu plus de 50 [15]. Il est vrai qu'une étude publiée par Book Industry Study Book en 1983 montre que, sur un échantillon d'Américains interrogés, 50% n'avaient pas lu un seul livre dans les six derniers mois[16]. Par

contre, en ce qui concerne la publication de livres par habitant en 1978, la France se situait en quatrième position derrière l'Allemagne, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne[17]. Pour ce qui est de la presse, il apparaît que les Français lisent moins que les Américains; d'après des statistiques fournies par l'U.N.E.S.C.O., le nombre des quotidiens publiés se répartissait de la façon suivante[18]:

	Nombre total de titres publiés	Exemplaires pour 1000 habitants
France (1977)	96	205
Etats-Unis (1979)	1787	282

Du côté de la musique, "il y a un instrument de musique dans plus d'un ménage français sur trois; un Français sur cinq, et surtout un jeune sur deux (parmi les 15-19 ans joue de la musique - tous chiffres en augmentation depuis dix ans" [19] Pour conclure, nous avons jugé bon de reproduire ci-dessous les résultats d'une enquête effectuée par le Ministère de la Culture [20]:

Au cours des 12 derniers mois	1973	1981
1. Ont fait de la musique ou du chant dans le cadre d'une organisation ou avec un groupe d'amis	5,1%	5,1%
-avec un groupe amateur de pop, de folk, de rock ou de jazz	1,5%	2,3%
-avec une chorale	1,5%	1,8%
-avec une formation d'amateurs de musique classique	0,5%	0,5%
-avec un groupe musical folklorique	0,6%	0,3%
-avec une fanfare, une harmonie	1,1%	0,3%
2. Ont pratiqué, en amateur, des activités littéraires ou artistiques	11,4%	12,6%
-poésie, littérature	2,9%	3,5%
-peinture, sculpture, gravure	4,4%	3,5%
-poterie, céramique, reliure ou autre	2,5%	2,2%
-théâtre d'amateur	0,9%	1,3%
-danse classique ou folklorique	1,5%	1,9%
-autre chose	3,4%	3,8%
3. Ont pratiqué cette ou ces activités:		
-en privé	8,2%	8,7%
-dans le cadre d'une organisation, d'un club, d'un centre culturel, d'une maison de jeunes	3,1%	14,8%

Ces chiffres montrent que, dans l'ensemble, la pratique d'activités littéraires ne semble guère avoir augmenté ces dernières années et que, si l'on additionne les pourcentages cités, on ne trouve que 18% de personnes qui se sont adonnées à ces activités, chiffre relativement bas pour un

peuple qui possède la réputation d'être cultivé!

"La plupart des Français parlent une langue étrangère": la majorité des étudiants soutiennent cette affirmation (50% et 28%) car ils ont certainement appris que les langues étaient obligatoires dans l'enseignement secondaire français et qu'il faut en étudier deux pour passer le baccalauréat. Ce qu'ils oublient, c'est que dans un premier temps, peu de Français terminent leurs études secondaires et, surtout, que parmi ces derniers, peu continuent à pratiquer les langues qu'ils ont étudiées. Nous manquons de statistiques à ce propos, mais il nous semble peu probable que la majorité des Français puissent s'exprimer couramment dans une autre langue. Encore faudrait-il définir le niveau de la pratique en question! Il est certain qu'aux Etats-Unis seuls une minorité d'individus connaissent un idiome autre que le leur et c'est peut-être ce contraste que les répondants ont voulu souligner par leurs réponses.

"La plupart des Français font du sport": les participants demeurent plutôt incertains à cet égard (11% et 30%). Les Français, en effet, ne se sont jamais fait remarquer pour leur pratique du sport. On constate cependant que celle-ci est en forte hausse depuis quelques années: d'après les chiffres cités dans Francoscopie, il s'avère que 52% des hommes et 40% des femmes s'adonnent à une activité sportive, alors que ces pourcentages n'étaient respectivement que de 41% et de 28% en 1973. On relève en particulier la croissance des sports individuels pratiqués par 32% des Français contre 25% en 1973 [21].

"Les Français dépensent beaucoup en nourriture": un grand nombre de réponses appuient cette déclaration (31% et 27%). Selon une enquête effectuée par l'O.N.U. en 1978-1979 [22], il apparaît que le pourcentage que les ménages dépensent pour l'alimentation est de 26,4% en France contre 18,9% aux Etats-Unis. Une autre étude publiée par Eurostat situe ces chiffres, pour 1982, à 21,1% pour la France contre 16,5% pour les Etats-Unis [23]. Quoi qu'il en soit, si les Français consacrent une part importante de leur budget en alimentation, cette part est en diminution constante au profit des loisirs et de l'équipement.

"En France, plus de gens vivent dans des maisons que dans des appartements": la majorité des répondants se trouvent en désaccord avec cette affirmation qui correspondait à la réalité des années 1970 et non plus à celle d'aujourd'hui, à en croire les chiffres récents de l'I.N.S.E.E. [24]:

-54% des Français habitent une maison individuelle (33% en 1970)

-46% des Français habitent en appartement (67% en 1970)

Ces changements sont dûs à plusieurs facteurs, en particulier à la disponibilité de l'épargne logement et du crédit. Il est également intéressant de remarquer que la France détient le record du monde pour les résidences secondaires avec une proportion de 11% des ménages, grâce à la création récente de la multipropriété qui permet à un même logement d'être occupé par plusieurs familles à différentes périodes de l'année [25].

"Les appareils ménagers sont limités en France": les avis semblent mitigés puisque le pourcentage le plus élevé se situe sous la colonne "d'accord en partie" avec 33%. Si la France a mis du temps à s'équiper dans ce domaine, les progrès réalisés depuis quelques années ont été foudroyants, à en juger par les chiffres fournis par l'I.N.S.E.E. pour la France et par Euromonitor Publications Limited pour les Etats-Unis [26]:

Taux d'équipement des ménages	FRANCE		ETATS-UNIS
	1972-73	1984	1983
Réfrigérateur	88%	97%	100%
Congélateur	8%	33%	37%
Lave-linge	65%	83%	72%
Lave-vaisselle	5%	21%	36%
Téléviseur	80%	92%	100%
-dont téléviseur couleur	8%	64%	85%
Magnétoscope	inconnu	8%	inconnu

L'on sera peut-être surpris de constater que l'écart du taux d'équipement entre les deux pays est aujourd'hui minime et qu'il tend à s'estomper. Il est même curieux de remarquer que les Français possèdent davantage de lave-linges que les Américains qui utilisent peut-être plus souvent les laveries automatiques et les blanchisseries.

"Les ouvriers ont peu de congés payés": les étudiants étaient bien informés puisque 67% désapprouvent ce fait. Ils devaient donc savoir que depuis 1981, tout Français ayant travaillé depuis un an a droit à cinq semaines de congés payés!

"Par rapport à la population, il y a moins d'accidents de voiture en France qu'aux Etats-Unis": d'après les opinions exprimées ici, il en ressort que les répondants étaient ignorants de la situation qui existe en France. D'après des chiffres révélés par la Direction de la sécurité et de la circulation routière en 1983, il y aurait aujourd'hui "4,4 tués pour 100 millions de kilomètres parcourus en France", soit "deux fois plus qu'en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis et au Japon" [27]. Même si ce nombre est en diminution de 15% depuis cinq ans, il demeure le double de celui qui a cours aux Etats-Unis!

"Les trains français sont vieux et lents": 87% le désapprouvent, montrant ainsi qu'ils ont au moins entendu parler du célèbre T.G.V. qui rivalise de vitesse et de confort avec les trains japonais.

"L'essence est moins chère aux USA qu'en France": le plus grand nombre des participants approuvent cette affirmation, à juste titre, encore une fois, puisque l'essence en France coûte près du double de ce qu'elle coûte aux Etats-Unis.

"L'industrie n'est pas bien développée en France": malgré la tradition agricole de la France et le fait que la France est l'un des premiers producteurs agricoles de la CEE, les étudiants savaient que son industrie était bien développée (72% "pas d'accord").

"L'énergie nucléaire est quasi-inexistante en France": ici aussi, le désaccord est unanime (75%). La France possède en effet 40 centrales nucléaires en fonctionnement et espère en ajouter 23 d'ici 1990 [28].

"La technologie française est hautement développée": la plupart des répondants sont d'accord sur ce point même si, parmi ces derniers, 39% ne le sont qu'en partie. Il est vrai que, malgré les progrès réalisés ces derniers années, l'équipement en téléphone laisse encore à désirer en France où il n'y avait que 54,1 téléphones par 100 habitants en 1982-1983 (contre 76 aux Etats-Unis)[29]. On ne saurait négliger la position de la France au troisième rang mondial pour l'aérospatiale [30]. Par ailleurs, la France a été le premier pays du monde à mettre en service l'annuaire électronique et le Télétel, service de vidéotex pour recevoir toutes sortes d'informations à domicile; si leur usage en est encore au stade expérimental, la majorité des foyers devraient en être munis dans les années 1990.

"Les lois sociales sont bien développées en France": nous sommes surprise de ne trouver ici que 45% de réponses en faveur de cette déclaration, bien que 33% soient d'accord en partie. En effet, si l'on compare les lois sociales entre la France et les Etats-Unis, on ne peut s'empêcher de constater la différence qui existe entre les deux pays dans ce domaine, qu'il s'agisse des congés payés, de l'assurance médicale et dentaire fournie par la sécurité sociale française, des avantages offerts aux mères de famille avant et après la grossesse, des allocations familiales, etc.

"La France est un pays libre": il s'agit là de ce qu'on peut qualifier d'affirmation gratuite dans la mesure où son contenu n'est pas vérifiable de façon concrète. La majorité des répondants, cependant l'ont approuvée à l'unanimité, pour ainsi dire.

"La plupart des Français sont très religieux et vont à l'église régulièrement": les étudiants semblent réalistes en exprimant leur désaccord à 53% car les statistiques leur donnent raison. Dans un premier temps, des sondages montrent qu'en 1983, 14% des Français se déclaraient sans religion (10% en 1966). Dans un deuxième temps, parmi les 79% de Français qui se déclaraient catholiques en 1984, 53% se déclaraient non-pratiquants contre 26% de pratiquants; or parmi ces derniers 37% disaient aller à la messe tous les dimanches, 22% une fois par mois, 22% aux grandes fêtes (Pâques, Rameaux, Noël) et 16% uniquement aux cérémonies (baptêmes, mariages ou enterrements) [31]. D'après ces chiffres, il s'avère donc que, parmi les 79% de l'ensemble

des Français catholiques environ 10% vont à la messe régulièrement. Aux Etats-Unis, en revanche, une étude étalée sur plusieurs mois montre que, parmi un échantillon de la population de personnes âgées de 18 ans et plus, 40% allaient à l'église/à la synagogue régulièrement en 1984 [32].

"Le niveau de vie est plus bas en France qu'aux USA": en ce qui concerne cet aspect, les avis sont divisés puisque nous obtenons 56% en faveur de notre affirmation dont 37% d'accord en partie. Il semble que cela se rapproche de la réalité. En effet, une enquête réalisée par les Comptes de la Nation offre une comparaison du pouvoir d'achat entre la France et d'autres pays, notamment les Etats-Unis, avec les résultats suivants [33]:

Croissance du pouvoir d'achat du revenu disponible (%)	1973-1979	1980	1981	1982	1983
France	+ 3,6	- 0,2	+ 2,9	+ 2,7	- 0,3
Etats-Unis	+ 2,4	+ 0,6	+ 3,2	+ 0,5	+ 3,2

On voit donc que le pouvoir d'achat des Américains n'a cessé d'augmenter pendant la période étudiée pour atteindre une moyenne de + 1,98, alors que celui de la France a connu des hauts et des bas en atteignant pourtant une moyenne de + 1,74. L'écart entre les deux pays n'est donc pas très élevé.

"Le cinéma français est surtout avant-garde": le plus grand nombre de voix est concentré sous la colonne "ignore", ainsi que l'on pouvait s'y attendre car, pour trancher la question dans ce domaine il est nécessaire de posséder au moins des bases sur les cinémas français et américain, ce que les départements n'ont pas toujours l'occasion de fournir aux étudiants. Les participants auraient pu entendre parler de la "nouvelle vague" et des nouveaux cinéastes français qui ont certainement exercé leur influence sur le cinéma mondial; malheureusement, les films français ne jouissent pas aux Etats-Unis d'une grande audience, peut-être justement parce qu'on n'en projecte pas beaucoup dans les salles commerciales!

"Les Français passent beaucoup de temps dans des activités culturelles": cette déclaration se rattache à celle que nous avons citée précédemment, "la plupart des Français sont cultivés". Nous avions déjà fait mention de la lecture, ainsi que des activités musicales et littéraires avec une conclusion plutôt négative à l'égard du niveau des Français dans ce domaine. Pour compléter notre tableau, nous proposons ici le compte rendu de deux études effectuées en 1983 pour les Etats-Unis et en 1984 pour la France [34]:

Personnes ayant assisté aux manifestations suivantes au moins une fois dans les 12 derniers mois (%)	France (1984)	Etats-Unis (1983)
Concert de jazz/rock	13	10
Concert de musique classique	9	13
Opéra	3	3
Opérette/comédie musicale	5	19
Pièce de théâtre	15	12
Ballet	6	4
Visite de musée/exposition d'art	25	22
Lecture d'un livre	75	56
Moyenne nationale pour l'ensemble des manifestations	18,87	17,37

Ces chiffres démontrent que l'écart est presque négligeable entre les deux pays dès qu'il s'agit des activités culturelles, malgré la tradition qui veut que les Français soient plus cultivés! En observant ces pourcentages, l'on remarque que, pour chaque rubrique, ils se suivent de près, à l'exception de la musique classique (dans la mesure où les Américains semblent pratiquer la musique davantage que les Français), de l'opérette/comédie musicale (genre qui est particulièrement développé et fort populaire aux Etats-Unis) et de la lecture (encore faudrait-il ici définir les types de lectures, même si les romans obtiennent la préférence du public dans les deux pays).

"La plupart des jeunes Français habitent chez leurs parents jusqu'à ce qu'ils se marient": même si la balance penche ici vers l'accord, les avis ne sont pas unanimes. Il est bien possible que cette incertitude soit due tout simplement à de l'ignorance. Les étudiants de français ont bien appris, dans une classe de culture ou de conversation, que leurs pairs en France vivent plus longtemps qu'eux chez leurs parents et qu'ils n'éprouvent pas le même désir ardent de quitter la cellule familiale dès la fin des études secondaires. Par ailleurs, ils songent probablement à l'intimité traditionnelle de la famille française. Des statistiques nous faisaient défaut sur ce point mais il semble que l'affirmation que nous présentons est juste.

"Il n'y a pas de problèmes de minorités en France": c'est avec joie que nous relevons une majorité écrasante des suffrages s'opposant à notre déclaration. Les problèmes posés aujourd'hui par l'immigration et le racisme occupent le premier plan de l'actualité et il serait impossible de ne pas y faire allusion en classe!

"Les Françaises sont plus libérées que les Américaines": Il s'agissait de nouveau d'une affirmation gratuite qui faisait appel à un jugement de subjectivité. Il est cependant intéressant de remarquer que la plupart des participants la désapprouvent. Conformément aux images citées à la

question No.10, il apparaît que les étudiants voient encore la Française comme étant traditionnelle et même peu émancipée: "dévouée à la famille", "en voie de se libérer", "soumise", "esclave du mari", "se sacrifie pour sa famille", "choix limités dans sa vie", "portant un tablier", etc. (table 20, p. 129).

"Le pourcentage des femmes salariées est plus bas en France qu'aux USA": il est bien dommage de constater encore une fois l'indécision dont font preuve nos participants, le plus grand nombre avouant leur ignorance (34%). Les chiffres suivants montrent l'évolution qui s'est opérée dans ce domaine entre 1960 et 1984, pour les femmes âgées de 15 à 64 ans [35]:

Pourcentage de femmes salariées	Par rapport à l'ensemble des femmes de cette classe d'âge				Par rapport à l'ensemble de la population active(hommes)			
	1960	1970	1980	1984	1960	1970	1980	1984
France	45,4	47,5	52,5	56,1	33,4	35,4	40,1	42,5
Etats-Unis	42,6	48,9	59,7	64,3	32,3	36,7	41,9	43,1

D'après ces statistiques, il y aurait aujourd'hui plus d'Américaines que de Françaises sur le marché du travail, alors qu'en 1960 la situation était inversée. Le besoin d'un deuxième salaire s'est accentué avec le développement de la consommation poussé à son apogée avec l'invasion de la publicité; mais le phénomène a subi d'autres influences différentes dans les deux pays. En France, les allocations familiales et la politique d'encouragement à la natalité ont certainement contribué à ralentir l'entrée des femmes dans le monde du travail, alors qu'aux Etats-Unis c'est peut-être le mouvement féministe qui les a incitées à travailler. Toujours est-il que, par rapport à l'ensemble des femmes de chaque pays, l'écart qui sépare les Américaines des Françaises salariées se situe à 8,2%.

"Il y a moins de femmes au gouvernement en France qu'aux USA": ici aussi, c'est l'ignorance qui prime. Il est vrai que peu de chiffres sont disponibles à ce propos. Par exemple, une étude publiée dans L'Express du 3-9 mars 1975 et intitulée "Femmes en chiffres" donnait 4 femmes sur 38 pour la France, soit 10,5%, et 0 pour les Etats-Unis [36]. En 1984, l'on remarquait une légère hausse pour la France avec 6 femmes sur 42 (14%)[37] et 4 femmes sur 33 au gouvernement américain (12,12%) [38]. L'on peut poursuivre cette analyse en comparant la composition de l'Assemblée Nationale française à celle de la Chambre des Représentants américaine. A l'issue des élections législatives de 1981, 25 Françaises ont été élues députés sur un total de 491, soit 5% seulement [39]. La Chambre des Représentants américaine, en 1984,

comptait 24 femmes sur 435 membres, soit 5,5% [40]. Il est intéressant de remarquer combien ces chiffres se suivent d'un pays à l'autre!

"L'avortement est encore interdit en France": bien que 53% des répondants nient cette affirmation, 40% se trouvent dans l'impossibilité d'émettre une opinion. Cet état de choses nous surprend dans la mesure où l'avortement reste encore à l'ordre du jour avec le mouvement pour la vie ("pro-life") et les attentats à la bombe contre les cliniques pratiquant l'avortement aux Etats-Unis! Il semble donc que les étudiants seraient curieux de savoir ce que les Français pensent à ce sujet! Ils ignoraient donc que la loi Veil avait légalisé l'avortement de manière provisoire en 1975 et de manière définitive en 1980. Ils ne savaient donc pas que l'avortement ou I.V.G. (interruption volontaire de grossesse) est maintenant remboursé par la Sécurité sociale! Il est vrai que tous les manuels de culture ne traitent pas cet aspect.

"La France n'a pas encore participé à des programmes spatiaux": à l'instar de la rubrique précédente, la majorité des répondants ont raison, avec cependant un grand nombre d'indécis. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'économie est abordée par seulement 68% des professeurs de culture et dans 71% des manuels. Il s'agit là d'une lacune importante car, grâce à sa participation à l'élaboration de la fusée Ariane (en coopération européenne) la France se place au troisième rang mondial pour la recherche spatiale et l'astronautique, après les Etats-Unis et l'URSS [41].

Dans l'ensemble, il est clair que bon nombre d'étudiants possèdent de solides connaissances sur la France. Cependant, bien des lacunes subsistent et le taux des pourcentages qui figurent sous la colonne "ignore" est encore trop important pour des individus qui ont suivi un cours de culture; au total, on trouve, en moyenne, 20% d'étudiants qui ignorent les faits présentés par chaque rubrique! Cette situation déplorable, qui doit absolument être rectifiée, est le résultat d'un malentendu à plusieurs niveaux auquel nous ferons allusion avec plus de détails au chapitre quatre.

Table 21: Résultats quantitatifs obtenus à la question No. 11*:

	D'accord	D'accord en partie	Pas d'accord	Ignore
Les Français sont fiers	198 (89%)	20 (9%)	1 (1%)	2 (2%)
Les Français sont hospitaliers avec les étrangers	20 (9%)	113 (51%)	83 (37%)	7 (3%)
La mode française est la meilleure au monde	42 (18%)	115 (50%)	47 (21%)	24 (11%)
L'eau potable est peu abondante en France	19 (9%)	40 (18%)	103 (45%)	63 (28%)
En France, on ne se lave pas aussi souvent qu'aux USA	93 (41%)	65 (29%)	31 (14%)	37 (16%)
L'alcoolisme est un problème grave en France	46 (20%)	69 (31%)	70 (31%)	40 (18%)
Les enfants français boivent du vin régulièrement	51 (23%)	82 (37%)	64 (28%)	27 (12%)
Les parents français ne sont pas très sévères	8 (3%)	31 (14%)	153 (68%)	34 (15%)
Les écoles françaises offrent beaucoup d'activités extra-scolaires	11 (5%)	25 (11%)	122 (55%)	66 (29%)
L'enseignement français est inférieur au système US	7 (3%)	16 (7%)	176 (80%)	23 (10%)
La plupart des Français sont cultivés	79 (35%)	100 (44%)	22 (10%)	24 (11%)
La plupart des Français parlent une langue étrangère	115 (50%)	63 (28%)	38 (17%)	11 (5%)
La plupart des Français font du sport	23 (11%)	66 (30%)	76 (34%)	56 (25%)
Les Français dépensent beaucoup en nourriture	70 (31%)	61 (27%)	53 (23%)	43 (19%)
En France, plus de gens vivent dans des maisons que dans des appartements	13 (6%)	26 (12%)	115 (51%)	71 (31%)
Les appareils ménagers sont limités en France	35 (15%)	74 (33%)	57 (25%)	61 (27%)
Les ouvriers français ont peu de congés payés	8 (4%)	18 (8%)	150 (67%)	46 (21%)
Par rapport à la population, il y a moins d'accidents de voiture en France qu'aux Etats-Unis	24 (11%)	19 (9%)	59 (26%)	121 (54%)
Les trains français sont vieux et lents	4 (2%)	9 (4%)	194 (87%)	16 (7%)
L'essence est moins chère aux USA qu'en France	129 (57%)	15 (7%)	35 (15%)	48 (21%)
L'industrie n'est pas bien développée en France	4 (2%)	39 (17%)	161 (72%)	21 (9%)
L'énergie nucléaire est quasi inexistante en France	3 (1%)	10 (5%)	169 (75%)	42 (19%)
La technologie française est hautement développée	71 (32%)	87 (39%)	25 (11%)	40 (18%)
Les lois sociales sont bien développées en France	102 (45%)	75 (33%)	22 (9%)	29 (13%)
La France est un pays libre	107 (48%)	85 (38%)	24 (11%)	8 (3%)
La plupart des Français sont très religieux et vont à l'église régulièrement	21 (9%)	54 (24%)	118 (53%)	32 (14%)
Le niveau de vie est plus bas en France qu'aux USA	43 (19%)	83 (37%)	60 (27%)	37 (17%)
Le cinéma français est surtout avant-garde	20 (9%)	58 (26%)	64 (29%)	79 (36%)
Les Français passent beaucoup de temps dans des activités culturelles	53 (24%)	83 (38%)	45 (20%)	39 (18%)
La plupart des jeunes Français habitent chez leurs parents jusqu'à ce qu'ils se marient	68 (30%)	63 (28%)	47 (21%)	47 (21%)
Il n'y a pas de problèmes de minorités en France	3 (1%)	14 (6%)	179 (79%)	30 (14%)
Les Françaises sont plus libérées que les Américaines	19 (8%)	37 (16%)	137 (61%)	33 (15%)
Le pourcentage des femmes salariées est plus bas en France qu'aux USA	51 (23%)	49 (22%)	46 (21%)	76 (34%)
Il y a moins de femmes au gouvernement en France qu'aux USA	61 (28%)	32 (14%)	35 (16%)	94 (42%)
L'avortement est encore interdit en France	11 (5%)	5 (2%)	119 (53%)	89 (40%)
La France n'a pas encore participé à des programmes spatiaux	13 (6%)	7 (3%)	113 (51%)	89 (40%)

* Les pourcentages ont été calculés selon le nombre de réponses exprimées pour chaque rubrique.

3.12 Connaissance du parti politique au pouvoir:

Après avoir mis au jour les clichés et opinions des participants sur la France, il était nécessaire de tester leurs connaissances en matière de politique afin de mieux évaluer leurs lacunes. Nous leur proposions trois questions (Nos. 12, 13, 14) allant du général au particulier, en commençant par le parti actuellement au pouvoir en France. Les résultats obtenus sont les suivants:

-socialistes: 202 (89%)
-pas de réponse: 21 (9%)
-mauvaise réponse: 5 (2%)

Parmi les répondants qui n'avaient pas donné la bonne réponse, on trouve les tendances suivantes:

-libéraux
-conservateurs
-républicains
-socio-démocrates
-capitalisme

Nous rappelons que cette enquête s'est déroulée de janvier 1982 à juillet 1984, période pendant laquelle le parti dirigeant était le Parti Socialiste qui avait obtenu 269 sièges sur 491 (54,8%) à l'Assemblée Nationale au cours des élections législatives de juin 1981.

D'après ces données, nous constatons donc que 11% des étudiants étaient incapables de citer le parti au pouvoir, soit par ignorance, soit par indécision. Cet état des choses nous paraît sérieux pour des individus qui ont suivi un cours de culture. Nous savions déjà que les partis politiques étaient enseignés par 86% des professeurs interrogés (table 4, p. 38) mais il semble que les 14% qui n'introduisent pas ce sujet de façon formelle doivent bien y faire allusion au cours du semestre. Par ailleurs, les étudiants ont bien dû avoir d'autres occasions d'en entendre parler auparavant, que ce soit dans un cours de langue ou de conversation! En admettant que les apprenants n'aient pas retenu cette information précise, nous ne pouvons éviter de nous interroger sur l'intérêt qu'ils portent à la France! Est-il possible d'étudier une langue et d'atteindre ce niveau sans éprouver la curiosité de connaître les dirigeants du pays de langue française le plus étudié? Ainsi que nous le verrons au chapitre quatre, il incombe au professeur de pallier cette triste situation en insistant sur certains points fondamentaux et en s'assurant que les étudiants en possèdent au moins des notions de base.

3.13 Connaissance du Président de la République:

Les participants devaient ensuite indiquer le nom du Président de la République française, s'ils le connaissaient. Les réponses obtenues figurent ci-dessous:

-François Mitterrand: 206 (90%)
-pas de réponse: 16 (7%)
-mauvaise réponse: 6 (3%)

Parmi les répondants qui n'avaient pas fourni la bonne réponse, on trouve les citations suivantes:

-Valéry Giscard d'Estaing
-Pierre Mauroy
-Georges Pompidou
-Pierre Trudeau
-Michelou [?]
-il n'y a pas de président

Nous constatons un progrès de 1% par rapport à la question précédente, avec 90% de bonnes réponses mais il nous semble que toute personne instruite aux Etats-Unis devrait savoir que François Mitterrand est le Président. Il arrive à la presse et aux autres media de mentionner son nom et même de diffuser sa photo et il est inadmissible que 10% des étudiants qui ont suivi un cours sur la France contemporaine ignorent jusqu'au nom de son Président! Tous les professeurs (100%) affirmaient présenter en classe des articles de presse, extraits en particulier de L'Express, du Monde et du Nouvel Observateur (p. 65). Or on ne peut trouver un exemplaire de ces publications qui ne contienne un article faisant référence au Président! Faut-il en conclure que 10% des étudiants éliminent de leur mémoire cette information comme n'étant pas indispensable? Ou bien nous heurtons-nous à une sorte d'indifférence? Il est certain que, dans les discussions quotidiennes, la politique n'occupe pas aux Etats-Unis la même place qu'en France. Les étudiants français en discutent souvent aux terrasses des cafés, on en parle régulièrement à la maison, autour de la table familiale, et sur son lieu de travail alors qu'aux Etats-Unis, ce sujet est abordé avec précaution, ce qui explique peut-être nos résultats. On peut pardonner à certains d'avoir cité les noms d'anciens présidents comme Georges Pompidou ou Valéry Giscard d'Estaing, ou même Pierre Trudeau qu'ils ont certainement extrait de leur mémoire et associé à la France en raison de son nom, mais le fait qu'un répondant indique qu'il n'y a pas de président nous paraît aberrant! Cela indique qu'il n'avait aucune notion du type de gouvernement qui existe en France!

3.14 Connaissance du Premier Ministre:

Après le Président, nous voulions pousser notre enquête plus avant en déterminant le taux d'étudiants qui pourraient citer le nom du Premier Ministre. C'est avec une grande déception que nous avons relevé les réponses suivantes:

-pas de réponse: 126 (55%)
-Pierre Mauroy: 86 (38%)
-mauvaise réponse: 16 (7%)

Parmi les mauvaises réponses, nous trouvons les noms ci-dessous:

-François Mitterrand: 6
-Jacques Chirac: 4
-Jacques Delors
-Françoise Giroud
-Georges Marchais
-Pierre Trudeau
-Mareau [?]
-Mullory [?]

Lors de l'enquête, Pierre Mauroy était encore Premier Ministre (Laurent Fabius ne l'a remplacé qu'en juillet 1984) et nous déplorons le fait que 38% seulement des répondants aient pu l'identifier. Ceux qui ont indiqué Mitterrand ici ne faisaient peut-être pas de différence entre le Président et le Premier Ministre, étant donné que les media américains font souvent référence à ce dernier en ayant recours au terme anglais "Premier" qui peut prêter à confusion dans la mesure où certains pays possèdent un Premier Ministre à la tête de leur gouvernement, sans Président. Nous retrouvons la même erreur avec le nom de Pierre Trudeau. L'étudiant qui a cité Chirac pensait vraisemblablement au premier gouvernement de Valéry Giscard d'Estaing pendant lequel Jacques Chirac fut Premier Ministre. Quant aux autres noms, leur présence ici n'est pas justifiée.

D'après les résultats obtenus aux trois dernières questions, il apparaît que les lacunes qui subsistent dans le champ de la politique sont flagrantes. Il conviendrait que les professeurs s'efforcent de rétablir la situation en essayant de redéfinir les objectifs de leur cours de culture, ainsi que nous le verrons plus loin.

3.15 Sources de connaissances sur la France contemporaine:

Il nous paraissait intéressant de connaître les sources dont les étudiants tiraient leurs connaissances sur la France contemporaine, en dehors du cours. Il leur était donc proposé une liste de possibilités de toutes sortes et les réponses obtenues figurent ci-dessous, dans l'ordre d'importance:

1. Livres/articles sur la France..... 170 (75%)
2. Films/vidéocassettes de France..... 140 (61%)
3. Interaction personnelle avec des Français..... 116 (51%)
4. Journaux/magazines français..... 113 (50%)
5. Voyages en France..... 102 (45%)
6. Correspondance épistolaire avec un Français..... 36 (16%)
7. Appartenance à un club de français aux Etats-Unis..... 35 (16%)

[8 participants (3,5%) n'ont pas répondu à cette question]

Ce sont donc les livres et articles sur la France qui l'emportent avec 75% des suffrages. Encore faudrait-il savoir si ces lectures étaient faites par plaisir ou curiosité ou bien si elles avaient été assignées par un professeur en vue de rédiger un devoir.

Les films et vidéocassettes occupent la deuxième place mais, en raison de la rareté de ces documents aux Etats-Unis (pour des raisons financières, principalement), l'on est amené à se demander ce que signifient ces pourcentages. En effet, à moins de suivre un cours sur le cinéma, il est rare qu'un étudiant ait l'occasion de visionner plus de quatre ou cinq films français par semestre et, dans ce cas, il s'avère que les sources en dehors du cours demeurent bien réduites, même si l'on compte dans ce taux les films vus en France au cours d'un voyage.

L'interaction personnelle avec des Français peut représenter un élément important dans la connaissance de la société française, qu'il s'agisse de Français rencontrés en France ou aux Etats-Unis. Malheureusement, cet aspect n'est indiqué que par 51% des répondants.

Nous sommes quelque peu surprise de ne trouver les journaux et magazines qu'en quatrième position avec 50% des suffrages. Parmi les titres cités, nous avons relevé, dans l'ordre d'importance:

-Paris-Match..... 19 (34%)
-L'Express..... 14 (25%)
-Le Monde..... 9 (16%)
-Elle..... 6 (11%)
-Journal Français d'Amérique.... 4 (7%)

-Marie-France, Le Canard Enchaîné 2 (3,5%)

Les abonnements sont onéreux mais toute bibliothèque reçoit au moins un magazine ou journal en provenance de France. Encore faut-il que les étudiants soient désireux de les lire, ce qui ne semble pas être le cas ici.

Les voyages en France n'affectent que 45% des répondants, ce que l'on comprendra aisément avec les frais qu'ils occasionnent! Cet aspect sera élaboré à la question suivante et nous ne nous y attarderons pas ici.

Vient ensuite la correspondance épistolaire avec une chute vertigineuse des suffrages qui se limitent maintenant à 16%. Il est difficile d'évaluer l'importance de la correspondance comme source d'informations sur un pays. Il faudrait pour cela examiner la profondeur de la relation et la fréquence des lettres.

Avec un même taux de réponses de 16%, nous trouvons l'appartenance à un club de français aux Etats-Unis. Tous les établissements ne possèdent pas un tel club, ce qui explique peut-être ce chiffre si bas. Un club, cependant, s'il est bien administré, peut s'avérer fort enrichissant pour de jeunes étudiants qui n'ont l'occasion ni de rencontrer de jeunes Français, ni de se rendre en France. On peut y organiser un nombre illimité de manifestations (dégustations gastronomiques, films, conférences, rencontres de Français, prêt de livres/magazines, etc.) et, surtout, susciter l'intérêt des apprenants en les divertissant.

En vertu de ces résultats et de ceux qui précèdent, nous sommes en mesure de discerner un problème qui nous paraît fondamental dans le cadre du cours de culture, un certain manque d'intérêt de la part des étudiants. En effet, si l'on excepte les livres et articles cités par 75% d'entre eux, les autres sources de connaissances ne sont pas mentionnées par la majorité. Cette situation doit peut-être son origine à l'organisation même du programme de français dans chaque établissement, aspect que nous traiterons plus amplement au chapitre quatre.

3.16 Voyages en France:

Les voyages en France représentent un élément primordial pour la connaissance d'une culture. C'est en effet la prise en contact direct avec la société étudiée qui permettra à l'étudiant de mettre à l'épreuve ce qu'il a appris et de prendre un certain recul par rapport aux stéréotypes qui lui ont été inculqués. Il leur était donc demandé ici s'ils avaient eu l'occasion d'aller dans un pays de langue française:

OUI: 154 (68%) NON: 74 (32%)

Les endroits visités sont classés dans l'ordre d'importance:

1. France..... 109 (71%)
2. Province du Québec..... 52 (34%)
3. Suisse..... 14 (9%)
4. Belgique..... 11 (7%)
5. Luxembourg..... 3 (2%)
6. Haïti..... 2 (1%)

Nous ne trouvons rien d'étonnant à ce que la France apparaisse en première position en raison du prestige dont elle jouit parmi les apprenants. La Province du Québec à la deuxième place s'explique par sa proximité des Etats-Unis qui réduit considérablement les frais de transport, ainsi que par les efforts du gouvernement du Québec pour faciliter les échanges universitaires. Les trois pays suivants, sur la liste, se situent en Europe, alors qu'Haïti figure à la fin. Il est dommage de ne pas trouver ici de pays d'Afrique francophone. L'intérêt pour cette partie du monde commence à se développer grâce à l'introduction, dans les programmes, de la littérature et de la culture africaines d'expression française.

Les dates des voyages allaient de 1960 à 1984, avec une grande majorité dans les années 1980, indication qui nous permettait d'établir la fréquence des visites. Seulement 102 répondants ont précisé ces dates de la manière suivante:

-une seule date: 76 (75%)
-deux dates: 21 (20%)
-trois dates: 5 (5%)

Il s'avère ainsi que 75% des répondants s'étaient rendus en France une seule fois, 20% deux fois et 5% trois fois, chiffres plutôt encourageants bien qu'encore insuffisants.

Quant à la durée du séjour, elle variait entre une semaine et cinq ans, selon les 155 participants qui l'ont indiquée ainsi, dans l'ordre d'importance:

1. 3 semaines..... 37 (24%)
2. 1 semaine..... 36 (23%)
3. 3 mois..... 21 (14%)
4. 6 semaines..... 20 (13%)
5. 1 an..... 11 (7%)
6. 6 mois..... 9 (6%)
7. 4 ans
2 ans
1,5 ans 3 (2%)
8. 4 mois
18 mois
18 ans 2 (2%)
9. durées variées
5 ans
9 mois ..... 1(0,6%)

A cette liste s'ajoute la remarque de trois étudiants (2%) qui ont précisé être natifs, l'un de Montréal et deux de Haïti; les deux autres qui ont indiqué 18 ans, l'un pour le Liban, l'autre pour le Cameroun et la Côte d'Ivoire, sont vraisemblablement des natifs aussi.

C'est donc le séjour de trois semaines qui semble être le plus courant, suivi de près par celui d'une semaine. Dans ce dernier cas, l'on peut s'interroger sur le profit d'un tel voyage en ce qui concerne les connaissances de leurs bénéficiaires sur la culture du pays. Il faut en effet au moins trois semaines à l'étudiant moyen de ce niveau pour s'habituer à la prononciation et parvenir à comprendre la plus grande partie de ce qui se dit autour de lui et il faut bien davantage pour pouvoir pénétrer les sous-entendus et les allusions propres à une culture. Il s'agissait sans doute de tourisme à grande échelle, ce qui représentait un apport presque nul en culture. Nous trouvons en troisième et quatrième positions six semaines et trois mois, respectivement, durées qui peuvent permettre à un étudiant qui a atteint un bon niveau de compréhension et d'expression d'interpréter bien des connotations culturelles. A partir de quatre mois, six mois, un an et plus, il est certain que la visite se révèlera positive. Malheureusement, les séjours prolongés ne sont pas à la portée de tous les étudiants, d'autant plus que beaucoup d'établissements n'offrent ni programme ni échange avec un pays francophone, ce qui réduit l'étude de la langue et de la culture

à un stade théorique.

En ce qui concerne le type de séjour, nous trouvons, dans l'ordre d'importance:

1. tourisme..... 91 (41%)
2. séjour dans une famille..... 60 (27%)
3. études..... 59 (26%)

A cette liste s'ajoutent les autres commentaires suivants:

-parents demeurant dans le pays: 5 (2,3%)
-travaillant là-bas: 2 (1%)
-camping: 1 (0,5%)
-natif du Liban: 1 (0,5%)
-camp de ski: 1 (0,5%)

Il est bien regrettable que le tourisme figure en première position dans la mesure où il risque d'apporter peu de bénéfices à ses adeptes, que ce soit du point de vue de la langue ou de celui de la culture. Il représente néanmoins la formule la plus économique pour se rendre en Europe, en raison des nombreux tours qui sont offerts à des prix avantageux. A notre avis, le séjour dans une famille du pays reste le module le plus favorable à l'apprentissage de la culture. Dans un tel environnement, le jeune étranger se trouve subitement confronté à un dépaysement brutal à tous les niveaux et l'effort qu'il doit fournir pour "survivre" l'oblige à analyser ce qui se passe autour de lui pour interpréter les signes qui dépassent le langage et lui sont inconnus. Alors que, s'il se trouve avec des compatriotes et demeure dans une résidence universitaire, il aura tout le loisir de garder son indépendance et de ne pas être aussi pleinement impliqué dans cette nouvelle société, ce qui risque de retarder son adaptation culturelle, le plaçant ainsi dans une situation d'infériorité par rapport à son camarade qui vit dans une famille.

En conclusion, nous ne pouvons que déplorer le taux si bas d'étudiants qui ont l'occasion d'entrer en contact avec la culture étudiée. Le gouvernement américain a bien promis de débloquer des crédits pour l'enseignement des langues étrangères; les différents Etats rendent peu à peu les langues obligatoires pour l'accès à l'université ou même le diplôme d'études secondaires, ce qui constitue un progrès certain par rapport à la situation qui existait il y a quelques années. Mais il s'agit d'œuvrer pour obtenir encore davantage dans le but de parfaire l'enseignement des langues en le rendant plus pratique.

3.17 Titres des cours de culture suivis par les étudiants:

Cette rubrique avait pour but de compléter celle que nous avions proposée aux professurs (au No. 1 dans leur questionnaire) afin de les comparer et de mieux évaluer l'organisation des programmes. Les étudiants avaient peut-être suivi un cours de culture dans un autre établissement avant de se trouver dans celui du professeur qui participait à notre étude, et nous espérions que cette éventualité pourrait élargir le champ de cette recherche.

Parmi les titres cités, nous n'avons retenu que ceux qui correspondaient directement à ce que nous demandions pour obtenir un total de 194, classés de la manière suivante, dans l'ordre d'importance:

1. Civilisation française	48 (25%)
2. La France contemporaine	23 (12%)
3. La France aujourd'hui	22 (11%)
4. Culture et civilisation françaises	19 (10%)
5. Culture et civilisation françaises contemporaines	15 (8%)
6. Société française contemporaine	14 (7%)
7. Histoire de la civilisation française	12 (6%)
8. Conversation et civilisation françaises Introduction à la civilisation et à la culture françaises	8 (4%)
9. Civilisation québécoise	5 (2,5%)
10. Introduction à la culture française Culture et société françaises contemporaines	4 (2%)
11. Vie française moderne Culture française Les Français aujourd'hui	2 (1%)
12. La France à travers les media Culture et pensée françaises modernes Civilisation française du XXème siècle Politique française contemporaine La France au XXème siècle La France des années 1980	1 (0,5%)

Parmi ces titres, 122 seulement (63%) semblent suggérer la période contemporaine comme totalité ou tout au moins partie du cours, si l'on considère que le terme de "culture" y correspond (en suivant la définition que nous en donnions dans notre chapitre d'introduction, pp. 1 à 3): La France contemporaine (23), La France aujourd'hui (22), Culture et civilisation françaises (19), Culture et civilisation françaises contemporaines (15), Société française contemporaine (14), Introduction à la civilisation et à la culture françaises (8), Introduction à la culture française (5), Culture et société françaises contemporaines (4), Vie française moderne (2), Culture française (2), Les Français aujourd'hui (2), La France à travers les media (1), Culture

et pensée française modernes (1), Civilisation française du XXème siècle (1), Politique française contemporaine (1), La France au XXème siècle (1) et La France des années 1980 (1).

Quant aux autres cours, dont la plupart comportaient le terme de "civilisation", l'on ne peut que s'interroger sur leur contenu car il n'était pas possible de demander aux étudiants de le définir, au risque de rendre le formulaire encore plus long et plus fastidieux. Nous considérerons donc qu'ils présentaient soit la France contemporaine, soit une histoire de la civilisation française aboutissant à la période contemporaine. La majorité des titres étaient cités en anglais, ce qui nous met dans l'impossibilité de déterminer la langue dans laquelle ils étaient enseignés. De ce fait, cette rubrique ne nous fournit pas davantage de renseignements que celle complétée par les professeurs, d'autant plus que 34 apprenants (15%) n'y ont pas répondu. Faute de données supplémentaires, il nous paraît inutile d'en poursuivre l'interprétation qui ne pourrait être fondée que sur des conjectures, ce qui irait à l'encontre de la démarche que nous avons suivie jusqu'ici.

3.18 Manuels employés par les étudiants:

Après avoir demandé aux professeurs de citer les manuels qu'ils avaient employés dans leurs cours, nous désirions recueillir le point de vue des étudiants à ce sujet, ainsi que leur avis sur les livres qu'ils avaient utilisés. D'après les 185 apprenants qui ont répondu à cette question, nous n'avons pu retenir que les ouvrages suivants qui correspondaient directement à un cours de culture; certains participants ont indiqué plus d'un livre et les pourcentages ont été calculés à partir de 199 citations [42]:

1. Nouveau Guide France (Micheud et Torrès)	45 (23%)
2. France in the 1980's (Ardagh)	44 (22%)
3. Civilisation française quotidienne (Paoletti et Steele)	27 (14%)
4. Village in the Vaucluse (Wylie)	26 (13%)
5. Quand les Français parlent (Rey et Santoni)	17 (9%)
6. Les Français (Wylie et Bégué)	10 (5%)
7. La Presse (Morton) Tableaux culturels de la France (Revisé) L'Express	6 (3%)
8. Savoir-vivre en France (Vigner)	5 (2,5%)
9. The French (Zeldin)	4 (2%)
10. France Today (Flower) La Civilisation française (Blancpain et Couchoud) La France dans votre poche (Quénelle et Tournaire)	1 (0,5%)

L'on ne saurait tirer de conclusions quant au pourcentage reçu par chacun des titres mentionnés puisque 49 professeurs seulement (65%) ont pu distribuer des questionnaires à leurs étudiants dont le nombre variait dans chaque classe. Ce qui nous paraissait plus intéressant étaient les appréciations indiquées par ces derniers au sujet des ouvrages cités. Nous reproduisons ci-dessous les commentaires reçus pour chaque manuel dans l'ordre présenté plus haut en ayant soin de faire figurer les aspects positifs dans la colonne de gauche et les aspects négatifs dans la colonne de droite. Nous ne répéterons pas l'analyse des manuels que nous avions énoncée au chapitre deux mais nous essaierons de la comparer à celle des étudiants [43].

Nouveau Guide France:

-très instructif: 7
-concis: 2
-à jour: 2
-facile à utiliser
-complet

-confus/aurait pu être mieux organisé: 5
-ennuyeux: 4
-trop de statistiques: 2
-se limite à des faits: 2
-vocabulaire difficile: 2

-relativement objectif
-beaucoup de faits et schémas
-très simpliste
-pro-français, peu objectif

Toutes ces remarques correspondent à notre analyse que l'on pourra consulter à l'appendice H où nous constatons que ce "livre guide", riche en renseignements et illustrations de toutes sortes était cependant entièrement composé par ses auteurs. Nous trouvons ici davantage de remarques négatives (17 contre15) et celles qui attirent particulièrement notre attention concernent l'aspect ennuyeux de l'ouvrage et la difficulté du vocabulaire qui, selon le niveau des apprenants peut s'avérer un problème majeur.

France in the 1980's:

-bon: 5
-très instructif: 3
-facile à comprendre: 2
-objectif
-beaucoup de faits actuels
-rédigé en anglais (très mauvais): 6
-trop de matière pour un semestre
-pas assez organisé
-parfois verbeux
-parfois aride

Les aspects positifs l'emportent ici (12 contre 10) sans nous surprendre. Nous constatons avec joie que l'on déplore le fait que ce livre soit rédigé en anglais et qu'il contienne trop de matière pour le peu de temps alloué à un cours de culture, appuyant ainsi notre suggestion de l'étaler sur deux semestres. Nous ne remettrons pas en cause son aridité lorsqu'on sait qu'il ne contient qu'une carte de France en guise d'illustration! Son contenu, cependant, en fait peut-être l'un des meilleurs ouvrages disponibles sur la France contemporaine.

Civilisation française quotidienne:

-très instructif: 5
-facile à lire: 3
-bon pour un débutant
-présente une optique étendue de la culture
-bon pour articles et glossaire à la fin
-trop superficiel: 3
-articles datés: 2
-trop détaillé
-mal organisé
-trop de références historiques détaillées

Les côtés positifs, plus nombreux (11 contre 8), renforcent notre opinion, ainsi que la tendance à la superficialité. L'on retiendra également la facilité de compréhension qui peut encourager les étudiants à une participation plus active en classe.

Village in the Vaucluse:

-bonne idée d'étudier un petit village: 5
-facile à lire: 4
-daté: 11
-trop de généralisations

-donne une image vivante de la France: 4
-ne montre que la vie provinciale
-reste actuel malgré la date de publication
-détails intéressants
-interviews personnelles

L'on ajoutera à cette liste un dernier commentaire, le point de vue américain qui présente à la fois des avantages et des inconvénients. Les éloges sont plus nombreux que les critiques (17 contre 14) mais le fait que 11 répondants sur les 26 qui ont cité le livre (42%) en soulignent le caractère daté confirme la faiblesse que nous avions déjà relevée. Le travail de M. Wylie demeure incomparable par son originalité et, même si de nombreux aspects de la vie française n'ont guère changé depuis 1950, il n'en reste pas moins que certains comportements et surtout les illustrations, qui ne peuvent manquer de frapper l'imagination de jeunes étudiants, risquent de fausser l'image de la France telle que l'on pourrait la percevoir aujourd'hui.

Quand les Français parlent:

-point de vue de Français: 4
-un peu simpliste
-interviews de Français authentiques: 4
-peu de faits
-très bonne présentation
-exercices stupides

Ce qui se distingue de ces commentaires est l'authenticité de la démarche, effectuée par des Français, avec des Français. Il est certain que par son caractère, fondé essentiellement sur des interviews, ce manuel présente peu de faits et, s'il est employé seul, il paraîtra insuffisant à des apprenants pour qui le cours sera leur première introduction à la culture française. En dépit de cela, les qualités surpassent ici les défauts (9 à 3).

Les Français (Wylie et Bégué):

-agréable
-daté: 2
-bon car rédigé en français
-pas très intéressant
-trop fondamental

Cet excellent ouvrage reçoit malheureusement plus de critiques que d'encouragements (4 contre 2), sans doute en raison de la date de sa publication et de ses illustrations qui reflètent la France de la génération passée. On notera au passage la remarque concernant la rédaction en français considérée comme avantageuse.

La Presse:

-bien organisé
-daté

Ce livre était utilisé dans un cours où l'on étudiait vraisemblablement la France contemporaine à travers la presse. Il semble que les deux seuls commentaires qui s'y rapportent le résument assez bien. Néanmoins, ils demeurent insuffisants pour nous permettre d'apprécier le point de vue des étudiants.

Tableaux culturels de la France:

-intéressant: 2
-bonne présentation: 2
-très bon
-courtes explications
-matière insuffisante sur bien des sujets
-photos datées
-pas assez de cartes

Les avantages surpassent les défauts (6 à 3) parmi lesquels on relève encore la date des illustrations. Quant à la superficialité, elle était inévitable dans un ouvrage qui se proposait de couvrir une histoire de France depuis la période gallo-romaine et la période contemporaine en moins de 300 pages!

L'Express:

-couvre les thèmes d'actualité
-bonne perspective des problèmes en France
-bon exemple des nouvelles lues par les Français
-pas assez de profondeur
-limité à certains aspects de la civilisation

La principale qualité d'un magazine tel que L'Express réside dans l'actualité des documents, qu'il s'agisse des sujets, des textes ou des illustrations. Son principal inconvénient concerne le contenu qui, sur une courte période, tend à se limiter aux grands thèmes (politique, économie) et à sacrifier l'aspect quotidien de la culture. Nous sommes surprise de ne trouver ici aucune référence au niveau de difficulté de la langue qui doit représenter un obstacle important pour plus d'un apprenant.

The French:

-détruit les stéréotypes sur la France: 2
-bon: 2
-authentique
-facile à lire
-fournit les attitudes et opinions de Français
-rédigé en anglais
-pas assez original

L'on trouve beaucoup plus de qualités que de défauts (7 contre 2) pour ce manuel qui est, à notre avis, l'un des meilleurs qui soit actuellement disponible sur le marché car il insiste sur la démystification des clichés en rapportant des témoignages authentiques. On déplore sa rédaction en anglais, problème auquel on peut maintenant remédier en utilisant la traduction française parue aux éditions Fayard. Pour un cours de culture, l'on peut cependant reprocher à ce livre son manque d'illustrations; celles-ci se limitent aux dessins humoristiques et à quelques schémes et l'absence de photographies et de cartes peut être durement ressentie si c'est le seul ouvrage employé par de jeunes apprenants qui appartiennent à la génération de l'image!

La Civilisation française:

-trop de statistiques
-détails futiles
-trop technique

Nous regrettons de ne trouver ici que des critiques. Cependant, cet ouvrage se limite entièrement à l'histoire (depuis la préhistoire), à la géographie de la France, et à son économie. On n'y rencontre aucune allusion à la politique, à l'enseignement, ni à la vie quotidienne des Français, ce qui paraîtra inévitablement aride pour des individus de cet âge. Par ailleurs, si l'on n'offre qu'un cours de culture dans l'établissement où ce manuel a été choisi, les étudiants ne possèderont que des connaissances partielles sur la France contemporaine, à moins que leur professeur n'y remédie en complétant l'ouvrage par des polycopiés sur les sujets manquants!

Nous n'avons relevé aucune remarque en ce qui concerne Savoir-vivre en France, France Today et La France dans votre poche. En conclusion, l'on retiendra que les commentaires positifs qui reviennent le plus souvent sont l'aspect instructif, la facilité de compréhension, la concision et la clarté de la présentation, l'actualité des sujets et des illustrations, et l'opinion de Français authentiques. Quant aux inconvénients, nous avons surtout relevé la rédaction en anglais, la difficulté de compréhension (en français), la subjectivité, la superficialité des sujets traités, un trop grand nombre de thèmes à couvrir en un semestre, les illustrations datées ou insuffisantes, et l'excès de simplification. Ces observations, ajoutées à celles des professeurs, devraient être prises en considération par quiconque entreprendrait de rédiger un manuel de culture française contemporaine.

3.19 Thèmes traités dans les cours de culture des étudiants:

Afin de compléter notre étude sur le contenu du cours de culture, il convenait de demander aux étudiants de cocher les thèmes qui leur avaient été présentés en classe et de comparer ces résultats à ceux que nous avions obtenus des professeurs auxquels nous posions la même question car certains apprenants avaient peut-être suivi un cours de culture avec un autre enseignant. Les sujets abordés figurent ci-dessous, dans l'ordre d'importance, les pourcentages ayant été calculés à partir de 217 répondants:

1. Enseignement	196 (90%)	13. Transports	120 (55%)
2. Partis politiques	193 (89%)	14. Presse et media	110 (51%)
3. Gouvernement	169 (78%)	15. Art	106 (49%)
4. Histoire	163 (75%)	16. Philosophie	99 (46%)
5. Travail	161 (74%)	17. Démographie / Minorités	98 (45%)
6. Femmes	158 (73%)	18. Politique intérieure	94 (44%)
7. Géographie	147 (68%)	19. Système judiciaire	81 (37%)
8. Littérature	140 (65%)	20. Cinéma	80 (37%)
9. Economie	137 (63%)	21. Politique extérieure	73 (34%)
10. Vacances	133 (61%)	22. Constitution	67 (31%)
11. Régionalisme	131 (61%)	23. Chanson	66 (30%)
12. Religion	126 (58%)		

A cette liste, les participants ont ajouté les thèmes suivants:

24. Famille	6 (3%)	Humour français	
25. Gastronomie / Les jeunes	3 (1,5%)	Vie quotidienne	
26. Classes sociales		Changements	
Logement		Opposition ville/campagne	1 (0,5%)
Publicité	1 (0,5%)	Musique	
Les affaires		La santé	
Francophonie		Actualité	

Si l'on compare ces chiffres à ceux qui avaient été fournis par les professeurs (table 5, p. 39), l'on s'aperçoit qu'ils se suivent de très près, parfois même à 1% ou 2% près. Par exemple, dans les deux listes, viennent en tête et dans le même ordre, avec un pourcentage équivalent: enseignement, partis politiques, structures nationales/gouvernement et histoire. Nous considérerons ici davantage le pourcentage que l'ordre dans la mesure où nous proposions moins de thèmes aux étudiants qu'aux professeurs. La majorité des thèmes ont reçu un taux équivalent, à

l'exception du travail, de la littérature, des transports et de la chanson qui sont cités par un plus grand nombre de professeurs, alors que la presse et les media, la démographie, la politique intérieure, la politique extérieure et la Constitution sont mentionnés par un plus grand pourcentage d'étudiants. Quant aux "autres" thèmes ajoutés par les apprenants, ils reprennent, pour la plupart, ceux des enseignants (liste p. 36 et table 5, p. 39), à l'exception de la publicité, des affaires, de l'humour, de la vie quotidienne, des changements, de la santé et de l'actualité qui n'étaient mentionnés par aucun de ces derniers.

Dans l'ensemble, les deux séries de résultats sont similaires. Cependant, nous aurions tendance à accorder plus de confiance à ceux qui ont été produits par les professeurs en ce qui concerne les sujets abordés en classe. Il nous semble en effet qu'un enseignant qui a passé beaucoup de temps à organiser et préparer son cours saura exactement ce qu'il a traité alors que, pour un étudiant, il est parfois facile d'oublier que tel ou tel thème a été introduit s'il n'a pas été forcé de fournir un effort particulier de ce côté. Quoi qu'il en soit, le choix ne se posera pas ici et nous sommes heureuse de constater que les pourcentages coïncident, apportant ainsi plus de véracité à notre étude.

3.20 Avis des étudiants sur les thèmes de culture:

Après avoir demandé aux étudiants d'indiquer les sujets qui avaient été traités dans leurs cours de culture, il nous paraissait intéressant de recueillir leur avis sur ces sujets. Cette question se divisait en deux parties: dans un premier temps, les participants devaient donner la liste des thèmes qui leur semblaient être les plus importants pour la compréhension de la culture française, dans un deuxième temps, ils étaient priés de citer leurs sujets favoris.

a) Sujets considérés comme importants par les étudiants:

Ces sujets sont classés dans l'ordre d'importance à la table 22 (p.163), les pourcentages ayant été calculés à partir des 194 individus qui ont fourni une ou plusieurs réponses. Si l'on compare cette liste à celle produite par les professeurs (table 5, p.39) on remarque qu'elles contiennent toutes deux les mêmes thèmes aux quatre premières positions (histoire, gouvernement ou structures nationales, partis politiques et enseignement) mais dans l'ordre inverse, ce qui nous porte à croire qu'il y aurait là un consensus entre enseignants et apprenants en ce qui concerne les sujets essentiels à la compréhension de la France contemporaine. Nous trouvons ensuite, avec un décalage de deux places entre les deux listes, au numéro cinq l'économie qui apparaissait à la septième place chez les professeurs, et le travail au numéro six (huitième rang auparavant). La philosophie se place ici en septième position alors qu'elle figure au numéro 17 chez les enseignants, bien que dans la colonne "jamais" de ces derniers elle se situe au troisième rang, ce qui réduit considérablement l'écart entre les deux tables. Le régionalisme et la géographie occupent un rang assez proche dans les deux listes, 8 à 10 et 9 à 8 respectivement. Il en de même pour la politique extérieure qui se trouve au douzième rang dans la colonne "jamais" des professeurs et au numéro 10 ici. La littérature est ressentie par les apprenants comme importante, à juste titre puisqu'un certain nombre de cours de littérature demeurent obligatoires dans les programmes de français, raison pour laquelle les enseignants lui accordent une place secondaire dans leurs cours de culture. Vient ensuite la vie quotidienne qui était absente de la liste des professeurs en tant que telle car, en traitant d'autres aspects, l'on est nécessairement amené à en parler. En effet, on ne saurait présenter l'enseignement, les femmes, la famille et les fêtes et loisirs sans faire allusion à cet aspect. C'est ensuite le tour de la politique intérieure qui, pour les étudiants est perçue comme moins importante que la politique extérieure, alors que c'est l'opposé pour les enseignants. On peut expliquer ce phénomène par le grand intérêt que les apprenants éprouvent pour les relations franco-américaines alors que les professeurs ont peut-être davantage tendance à insister sur le fonctionnement de la politique dans le pays proprement dit. Quant aux femmes, au numéro 11, leur situation est similaire à celle qu'elles occupaient à la table

5 (No.6 mais dixième ligne en fait). Le terme de culture ne comportait aucune précision et il est possible que les répondants l'aient associé aux coutumes de la vie quotidienne puisque les cours en question étaient sensés enseigner la "culture" française contemporaine! L'art est ressenti comme plus important par les apprenants que par les enseignants alors qu'en ce qui concerne la famille, c'est le cas inverse. Les classes sociales ne figurent pas à la table 5 en tant que catégorie car on peut les introduire en présentant le travail qui, dans les manuels, s'accompagne presque toujours de la répartition des catégories socio-professionnelles. La presse et les media semblent représenter un plus grand avantage pour les professeurs qui les plaçaient en sixième position alors qu'ils n'apparaissent ici qu'au numéro 14. Pour la religion, la situation est inversée, état qui tire peut-être son origine du fait que les Américains sont plus pratiquants que les Français, d'où l'intérêt des apprenants, et que les documents et statistiques disponibles à ce sujet restent limités et n'apparaissent que dans 48% seulement des manuels employés, d'où l'hésitation des professeurs à introduire ce thème régulièrement. L'on comprendra aisément que les idées et attitudes des Français soient importantes pour les étudiants mais il s'agit d'un aspect que les professeurs soulignent généralement au cours du semestre, pour chaque thème traité. Le fait, cependant, que six apprenants le soulignent nous porte à croire que l'on pourrait y insister davantage, sous forme d'une synthèse en fin de semestre, par exemple. En indiquant "les gens", les participaient faisaient peut-être allusion aux attitudes, aux idées et aux comportements dont nous avons déjà parlé plus haut. Les apprenants semblent accorder moins d'importance que leurs professeurs aux vacances et loisirs, à en juger par la position occupée ici par ce sujet. Pour ce qui a trait au cinéma, nous nous trouvons en présence d'un consensus puisqu'il se situe à la fin des deux tables. En revanche, ce n'est pas le cas de la démographie qui est enseignée régulièrement à 68% et n'est citée ici que par 2% des étudiants. La gastronomie, la Constitution, le système judiciaire et les minorités ethniques figurent approximativement au même endroit dans les deux tables. Quant à la décentralisation, elle ne se trouve pas à la table 5 car on peut la traiter avec le régionalisme. Les affaires en France ne semblent pas être abordées par les professeurs mais l'on comprendra que cet aspect préoccupe les étudiants parmi lesquels un grand nombre se destinent aux carrières des affaires et du commerce. Nous sommes quelque peu surprise de constater que les minorités ethniques ne sont considérées comme importantes que par 1,5% des étudiants alors qu'elles constituent l'un des points forts de l'actualité et que 50% des professeurs disent enseigner ce sujet régulièrement. Nous approuvons la communication non-verbale et l'actualité qui nous semblent essentielles pour saisir une culture et nous regrettons qu'elles ne soient pas citées par davantage de répondants. Les autres rubriques ne sont mentionnées que par un individu et nous ne nous y attarderons pas car le pourcentage demeure trop restreint pour nous permettre d'en dériver des généralités. Nous remarquerons simplement que les transports et la chanson se

situent en fin de liste comme à la table 5.

D'après les commentaires présentés ci-dessus, nous sommes en mesure de conclure que, dans l'ensemble, il existe un consensus entre étudiants et professeurs en ce qui concerne les thèmes culturels qui sont perçus comme importants pour la compréhension de la France contemporaine. Les seules objections à cette affirmation concernent d'une part, la philosophie qui apparaît en meilleure position chez les étudiants et, d'autre part, la politique extérieure qui est ressentie par les apprenants comme plus importante que la politique intérieure alors que c'est le cas inverse pour les enseignants.

b) Sujets favoris des étudiants:

Le but premier de l'enseignement n'est pas de plaire aux étudiants mais il est de notre avis qu'un bon cours doit tenir compte des sujets essentiels pour une bonne connaissance de la France mais aussi du goût des apprenants afin de réaliser une synthèse de ces deux éléments. Le cours, en effet, est axé sur les étudiants et, si l'on veut les encourager dans leurs études de la langue et de la culture, il nous paraît nécessaire de connaître leurs inclinations.

La liste des thèmes culturels, dans l'ordre de préférence, figure à la table 23 (p. 164), les pourcentages ayant été calculés à partir de 189 répondants. L'on y relève l'histoire à la première place, aspect primordial dans une classe d'introduction à la France contemporaine qui permet aux apprenants de situer les divers éléments sur l'échelle du temps et leur fournit une toile de fond pour mieux comprendre l'actualité. L'art, la littérature et le cinéma, en deuxième, cinquième et huitième positions respectivement, s'expliquent dans la mesure où ils peuvent produire un réel plaisir, à la fois intellectuel et esthétique. L'enseignement et les femmes représentent, pour les étudiants, une manière de mieux s'identifier aux Français en établissant des comparaisons avec leur propre situation. La place des partis politiques, au quatrième rang, ne nous surprend guère puisqu'il est difficile de s'intéresser à un pays sans essayer de comprendre ses structures politiques qui influencent la société entière. Nous ne commenterons pas la position de chaque sujet de cette table mais nous tenons à souligner le fait que les résultats de cette table ne sont pas identiques à ceux de la table précédente. En effet, nous avions craint que, dans leur hâte, les répondants ne prennent pas le temps de différencier l'utile de l'agréable et nous sommes heureuse de constater qu'ils ont donc fourni l'effort qui était requis de leur part. Si l'on compare encore une fois cette liste à la table 5, produite par les professeurs, l'on remarque que, à l'exception de la littérature qui fait l'objet de plusieurs cours à l'intérieur du programme, certains thèmes sont particulièrement affectionnés des apprenants alors qu'ils sont relativement peu enseignés; c'est le cas notamment de la philosophie, de l'art et du cinéma. Il est certain qu'en raison du temps alloué aux cours de culture, un semestre en moyenne, il est bien difficile à un professeur de présenter à

sa classe une image exhaustive de la France et que nous disposons ici d'un autre argument en faveur de la répartition de ce cours sur deux semestres au moins, ainsi que nous en discuterons plus loin.

Table 22: Sujets considérés comme importants par les étudiants*

1. histoire	74 (38%)	17. vacances/loisirs, cinéma, démographie	4 (2%)
2. gouvernement	72 (37%)		
3. partis politiques	68 (35%)	18. gastronomie, Constitution, système judiciaire, décentralisation, les affaires en France, minorités ethniques	3 (1,5%)
4. enseignement	52 (27%)		
5. économie	45 (23%)		
6. travail	26 (13%)		
		19. communication non-verbale, actualité	2 (1%)
7. philosophie	24 (12%)		
8. régionalisme	19 (10%)	20. rôle selon les sexes, tourisme, chanson, deux guerres mondiales, administration, logement, Vème République, montée du socialisme, publicité, mythes sur la France, transports, musique, jeunes, sentiments envers Américains	1 (0,5%)
9. géographie	16 (8%)		
10. politique extérieure, littérature, vie quotidienne	13 (7%)		
11. politique intérieure, femmes, culture	12 (6%)		
12. art, famille	11 (5,5%)		
13. structures sociales	10 (5%)		
14. presse/media	8 (4%)		
15. religion, attitudes/idées des Français	6 (3%)		
16. les gens	5 (2,5%)		

* Les pourcentages ont été calculés à partir des 194 étudiants qui ont répondu à cette question.

Table 23: Sujets favoris des étudiants*

1. histoire	55 (29%)	18. travail, structures sociales, transports	6 (3%)
2. art	45 (24%)		
3. enseignement	37 (20%)	19. jeunes	5 (2,5%)
4. partis politiques	36 (19%)	20. démographie	4 (2%)
5. littérature	33 (17%)	21. publicité, affaires en France, actualité	3 (1,5%)
6. femmes	30 (16%)		
7. philosophie	29 (15%)	22. logement, Révolution française, la France rurale, politique intérieure, mai 1968	2 (1%)
8. cinéma	26 (14%)		
9. vacances/loisirs	23 (12%)		
10. géographie	19 (10%)	23. sports, système judiciaire, Paris, racisme, nationalisme français, communication non-verbale, mode, attitudes sur la vie, tourisme, humour, musique, étudiants français	1 (0,5%)
11. politique extérieure, économie	15 (8%)		
12. gouvernement, culture	14 (7,5%)		
13. régionalisme	13 (7%)		
14. presse/media, gastronomie	11 (6%)		
15. chanson, famille, religion	10 (5%)		
16. minorités ethniques, coutumes	9 (4,5%)		
17. les gens	7 (4%)		

* Les pourcentages ont été calculés à partir des 189 étudiants qui ont répondu à cette question.

3. 21 Sujets d'intérêt jamais présentés aux étudiants:

Pour terminer cette partie du questionnaire consacrée aux thèmes culturels, nous demandions aux répondants d'indiquer les sujets qui n'avaient jamais été présentés dans leurs cours de culture et qu'ils aimeraient voir traités. Seulement 141 participants ont répondu à cette question et, parmi ces derniers, 10 ont simplement écrit "aucun". Les résultats obtenus sont reproduits à la table 24 (p. 167).

Ces nouvelles données constituent sans doute une synthèse des deux tables précédentes et si on les compare à la table 5 (p. 39) fournie par les professeurs, l'on y perçoit des correspondances. Par exemple, les quatre premières rubriques (politique extérieure, art, TV/cinéma et chanson) se trouvent à la fin de la colonne intitulée "régulièrement" à la table 5. "Presse/media" et "femmes" se suivent dans les deux tables mais d'après les réponses des enseignants, il semblerait que ces deux thèmes soient introduits plus souvent que les apprenants ne veulent l'admettre. L'on comprendra ici la position de la philosophie, compte tenu des tables 23 et 24 où ce thème se trouvait bien placé. La religion n'était considérée ni comme importante ni comme très intéressante par les étudiants et, pourtant, 12 d'entre eux (8,5%) la font figurer au sixième rang. Il en est de même pour les minorités ethniques. La politique intérieure se situe loin derrière la politique extérieure, confirmant ainsi les résultats obtenus à la rubrique précédente. Quant à la littérature, évaluée antérieurement comme l'un des sujets favoris des participants, elle n'obtient pas beaucoup de suffrages en raison du grand nombre de cours de littérature offerts par les départements de français. L'histoire ne reçoit que 5% des voix car elle est enseignée à 75%. En ce qui concerne la géographie, elle obtient le même pourcentage mais pour des raisons différentes: elle est traitée moins souvent alors qu'elle semble intéresser les apprenants, à en juger par sa position parmi les sujets favoris (table 23, p. 164) et les sujets importants (table 22, p. 163). La Constitution et les vacances et loisirs avaient déjà recueilli un pourcentage proche à la table 5. Le travail, en revanche, est sensé être traité par 65% des enseignants et se trouve bien classé à la table 22. La mode ne figurait pas aux tables précédentes car elle ne constitue pas un thème d'intérêt général. On se souvient que la gastronomie et le système judiciaire n'étaient pas introduits régulièrement par les enseignants et que seulement 3,5% des étudiants voudraient les voir figurer au programme. La vie quotidienne apparaissait déjà à la table 22 et 23 et nous avons commenté leur présence plus haut. Le régionalisme, le gouvernement et les partis politiques sont perçus comme importants par les apprenants et traités avec une certaine régularité, ce qui explique ici leur taux relativement bas. La musique ne figurait pas dans le questionnaire destiné aux professeurs alors qu'on la trouve aux tables 22 et 23, ce qui justifie sa présence ici. Pour ce qui a trait aux jeunes et à l'économie, ils sont introduits assez

fréquemment pour n'obtenir ici que quelques suffrages. Les rubriques qui suivent ne sont mentionnées que par un ou deux répondants ce qui ne représente pas un nombre assez représentatif pour en tirer des généralités. De toute manière, la plupart d'entre elles étaient absentes de la table 5; quant aux autres, telles que "famille", "enseignement" et "transports", elles sont soit traitées régulièrement, soit ressenties par les apprenants comme étant secondaires.

En guise de conclusion, nous nous contenterons de réitérer la recommandation exprimée à la question précédente, à savoir que les professeurs pourraient examiner les résultats reproduits ici et incorporer les thèmes cités afin d'améliorer leurs cours en les rendant plus attrayants pour les étudiants.

Table 24: Sujets d'intérêt jamais présentés aux étudiants*

1. politique extérieure	27 (19%)	15. sentiments pour Américains sentiments pour autres peuples famille théâtre commerce franco-américain structures sociales vie universitaire	2 (1,5%)
2. art	19 (14%)		
3. TV/cinéma chanson	17 (12%)		
4. presse/media	14 (10%)		
5. femmes	13 (9%)	16. culture enseignement système médical dialectes affaires en France attitudes sur sexualité argot politique de Mitterrand actualité danse acteurs modernes divorce en France racisme personnalités françaises vie provinciale transports hymne national mai 1968 attitudes sur avortement	1 (0,7%)
6. philosophie religion	12 (8,5%)		
7. politique intérieure	11 (8%)		
8. minorités ethniques	10 (7%)		
9. littérature	8 (4,5%)		
10. histoire géographie	7 (5%)		
11. Constitution vacances/loisirs mode travail	6 (4%)		
12. gastronomie système judiciaire	5 (3,5%)		
13. vie quotidienne régionalisme partis politiques gouvernement coutumes/traditions	4 (3%)		
14. musique jeunes économie	3 (2%)		

* Les pourcentages ont été calculés à partir des 141 étudiants qui ont répondu à cette question.

3.22 Degré d'aisance pour parler en public:

Après avoir consulté l'avis des étudiants en ce qui concerne les sujets enseignés dans leurs cours de culture, nous voulions élargir l'horizon de notre recherche en nous penchant sur le problème de la méthodologie, en commençant par l'attitude adoptée en classe par ces mêmes apprenants. Avec cette question, il leur était demandé s'ils étaient peu disposés à parler en public, afin de mettre au jour leur degré d'aisance dans ce domaine. Les 226 réponses récoltées se répartissent de la façon suivante:

NON..... 138 (61%)
OUI..... 77 (34%)
QUELQUEFOIS 11 (5%)

D'après ces chiffres, il semble donc que la plupart des apprenants ne sont pas gênés de s'exprimer en public, mais il ne s'agit pas d'une majorité écrasante, dans la mesure où 39% au total sont embarrassés par cette situation, en général ou quelquefois. Tout professeur de langue connaît bien ce problème qui consiste à encourager les étudiants à l'expression orale. Il est certain qu'un certain nombre de sujets font preuve d'une timidité naturelle, mais l'enseignant dispose d'une infinité de moyens pour améliorer la participation de sa classe. Il peut organiser, en début de semestre, des jeux instructifs destinés à "briser la glace", préparer des petits exercices oraux en augmentant peu à peu la longueur de la participation, etc. Il serait même préférable d'exiger que les apprenants aient suivi un cours de conversation au préalable afin de s'habituer à s'exprimer longuement en français pour surmonter leur timidité mais aussi leurs capacités linguistiques. Selon le niveau que les étudiants ont acquis dans leur maîtrise de la langue, ils risquent de gagner ou de perdre de leur assurance. C'est pourquoi, à notre avis, ils ne devraient pas être admis dans un tel cours sans posséder un certain degré de compétence écrite et orale afin de bénéficier pleinement de la classe. Certains départements semblent offrir le cours de culture dès la deuxième année et perturbent, sans le vouloir, l'apprentissage de leurs étudiants. Ces derniers, en effet, sont incapables de déchiffrer des documents essentiels tels que les articles de presse, par exemple et il ne faudra pas s'étonner si, à l'issue du semestre, leurs connaissances sur la France contemporaine restent fort limitées. Cet aspect sera repris au chapitre quatre dans de plus amples détails.

3.23 Comportement personnel dans le cours de culture:

Pour mieux analyser le problème de participation de la part des étudiants, nous demandions à ces derniers de décrire leur comportement habituel dans le cours de culture, en leur proposant les quatre catégories suivantes auxquelles nous avons ajouté le nombre des réponses recueillies:

-participation très active (je pose souvent des questions et je prends part à la plupart des discussions)..... 62 (28%)
-participation quelque peu active (je participe parfois aux discussions)..... 105 (48%)
-passivité (je ne prends pas part aux discussions mais j'écoute)..... 52 (24%)
-manque de motivation (je ne participe pas du tout)..... 0

Il est rassurant de constater qu'aucun des répondants n'a coché le manque de motivation. C'est donc l'attitude intermédiaire qui l'emporte avec 48% des suffrages, suivie de la participation active à 28% et de la passivité à 24%. Il est certain que tous les membres d'une classe ne peuvent prendre part à tous les débats. Cependant, il s'agit, pour le professeur, d'encourager ces 24% qui demeurent passifs en ayant recours à des moyens tels que ceux proposés à la question précédente. Afin d'atteindre ce but, il convenait de déceler les causes de cette passivité, ce qui faisait l'objet d'une question supplémentaire à laquelle 64 apprenants ont fourni les motifs suivants:

1. difficultés de langue	20 (31%)
2. le cours se présente sous forme de conférences seulement	18 (28%)
3. timidité	10 (15%)
4. professeur impatient et intimidant	5 (3%)
5. n'aime pas parler en classe; préfère écouter les autres	3 (2%)
6. lectures assignées trop difficiles et je ne suis pas préparé pour la classe	2 (1,2%)
7. difficile de savoir ce qu'on attend de moi tendance à être dominé par mes camarades je parviens toujours à comprendre les deux aspects d'un problème problème personnel grande classe; il y a assez de participants pour maintenir la discussion compétition avec les francophones de la classe	1 (0,6%)

Nous nous heurtons une fois de plus au problème linguistique pour 32% des cas (difficultés de langue et lectures assignées trop difficiles). Lorsque le cours se présente sous forme de conférence et n'encourage pas à la participation des apprenants, il s'agit du choix de l'enseignant,

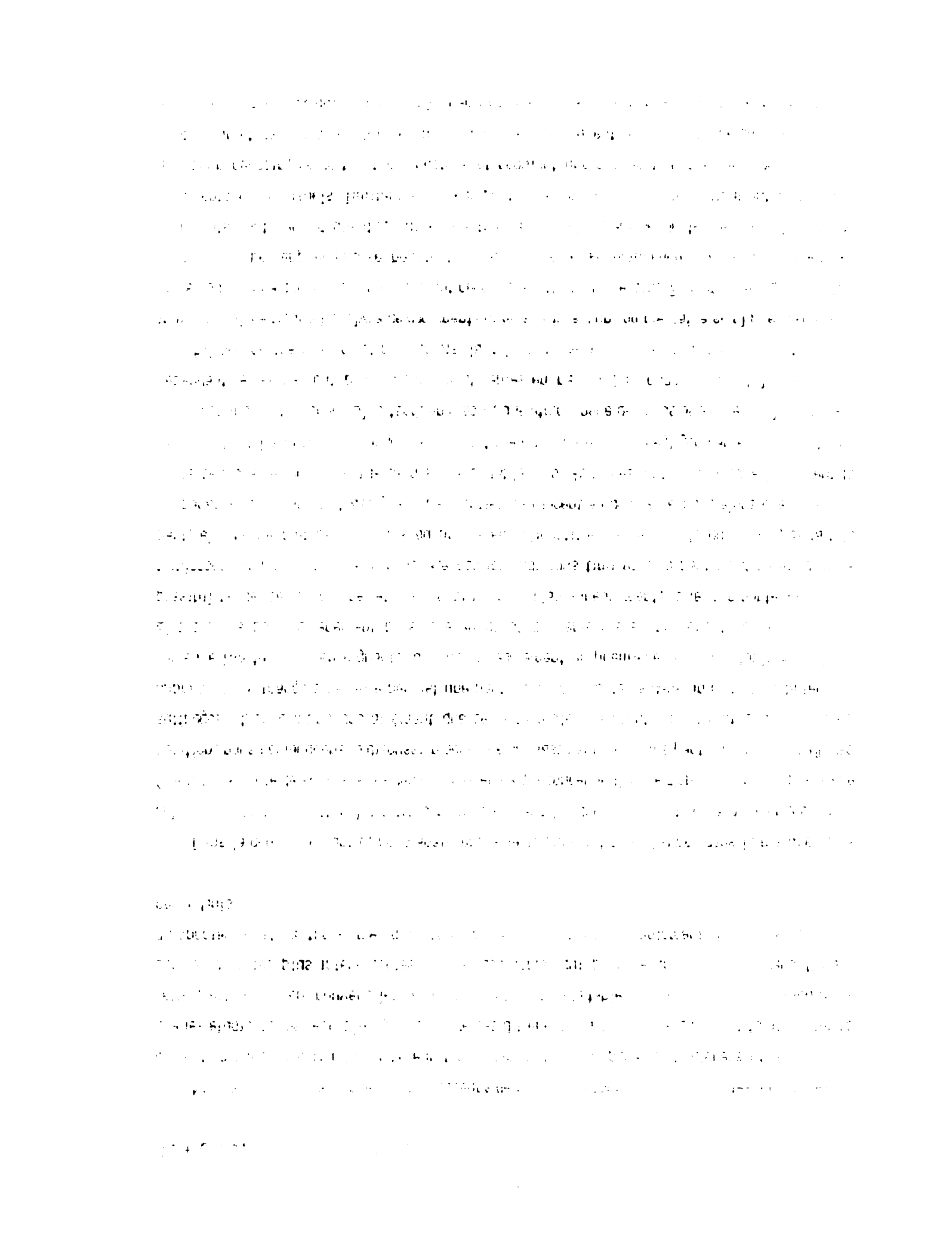
aspect dont nous reparlerons au chapitre quatre. La timidité, qui explique 15% des circonstances, a déjà été traitée. Quant à la personnalité du professeur, elle représente un facteur crucial pour le succès d'un cours quel qu'il soit; nous tenons cependant à ajouter que nous avons ici affaire à des rapports humains et que, par conséquent, les jugements seront forcément subjectifs dans ce contexte. Puis nous trouvons des motifs personnels, tels que des individus qui n'aiment pas parler en classe, qui ont tendance à être dominés par les autres ou qui reconnaissent avoir un problème personnel. Ces cas ne sont pas toujours insolubles à condition que l'enseignant prenne la peine d'y remédier en parlant aux étudiants concernés et en s'assurant que les individus extravertis ne monopolisent pas la discussion. Si la classe est trop grande, il existe plusieurs solutions possibles; l'on peut, par exemple, créer une deuxième section du même cours si le budget du département le permet ou, tout simplement, diviser la classe en petits groupes selon le niveau et le degré de timidité des apprenants. Un répondant indique qu'il ne sait pas très bien ce qu'on attend de lui, situation qui peut être évitée si le professeur, en début de semestre, prend le temps d'expliquer à sa classe la manière dont il envisage le déroulement du cours, chose qu'il peut expliquer en anglais, exceptionnellement, pour s'assurer que tout le monde comprend ce qui est attendu; il peut aussi distribuer aux étudiants le programme du cours en y mentionnant ses exigences par écrit. En ce qui concerne la compétition avec les francophones, elle n'est mentionnée que par un répondant mais elle peut constituer un obstacle réel auquel on peut remédier en demandant aux étudiants francophones de ne pas dominer les discussions et de donner la priorité à leurs camarades non-francophones lorsqu'ils veulent prendre la parole.

En conclusion, il semble que la majorité des raisons invoquées pour la passivité des étudiants ne restent pas sans remède. Cependant, l'amélioration de la situation requiert une grande vigilance de la part du professeur, ce qui n'est pas toujours possible dans le cas d'une grande classe ou d'horaires d'enseignement surchargés. La résolution de ce problème s'étend donc au département et non pas au seul enseignant. Nous nous trouvons devant un cercle vicieux: l'on ne pourra jamais augmenter les effectifs d'un programme de français sans alléger les classes et les horaires d'enseignement. Or la seule façon d'y parvenir consiste à engager d'autres professeurs et à créer des sections supplémentaires de culture.

3.24 Evaluation des activités de classe:

Nous avions déjà demandé aux professeurs de nous faire connaître les activités auxquelles ils avaient recours (question No. 9 de leur formulaire) et il nous paraissait intéressant de savoir ce que les étudiants, de leur côté, pensaient de ces différentes activités, ce qui constituait l'objet de cette question. On en trouvera les résultats quantitatifs à la table 25 (p. 173) divisés selon trois parties dont les plus intéressantes sont la deuxième, qui propose un classement dans l'ordre d'importance, et la troisième, qui offre la liste d' activités supplémentaires citées par les répondants.

Dans la deuxième partie, nous analyserons la colonne intitulée "aime" dans la mesure où la colonne "n'aime pas" offre les mêmes rubriques dans l'ordre inverse et où la deuxième colonne fournit une sorte de synthèse des deux autres en ce qui concerne l'ordre d'apparition. En première position, nous remarquons la discussion générale en classe sur un thème particulier avec 79% des suffrages. L'on comprendra aisément que cette formule représente un attrait pour de jeunes apprenants de français car elle permet une participation volontaire dans un climat où la tension demeure limitée. Les enseignants la situaient également en première position (table 8, p. 59). Elle s'avère particulièrement bénéfique au début du semestre en procurant aux étudiants la possibilité de se connaître et de s'exprimer. Malheureusement, elle comporte certaines faiblesses: d'une part, elle n'encourage pas les individus timides à la participation et, d'autre part, elle ne permet pas toujours au professeur d'identifier les étudiants qui n'ont pas fait la préparation qui leur était assignée. Les sorties se placent au deuxième rang alors que, chez les professeurs, elles occupaient le dernier rang (table 6, p. 45). Les sorties en groupe favorisent la familiarité et l'esprit de camaraderie et il est bien dommage de les négliger car elles constituent un moyen indirect de créer plus tard, en classe, une atmosphère détendue apte à délier les langues. Cependant, elles ne sont pas toujours praticables en raison d'un budget souvent limité et des possibilités restreintes qu'offre parfois la situation géographique de l'établissement. A la troisième place figure l'analyse de documents divers suivie d'un commentaire en classe avec 64%. On se souviendra que les professeurs ont recours à cette formule dans 73% des cas (question No. 8, p. 56). Les apprenants se heurtent ici au problème de compréhension car la plupart des documents sont sans doute disponibles en français, qu'il s'agisse de textes, de films ou de documents audio-visuels, limitant ainsi leur participation. Vient ensuite le débat entre étudiants qui, pour réussir, se doit d'être structuré et requiert une préparation préalable de la part du professeur et de la classe. Ici, les individus réservés courent le risque d'être dominés par les autres alors que ceux qui sont intimidés par une grande classe ou par leur professeur seront plus



enclins à s'exprimer. Les jeux de situation ne semblent pas obtenir la faveur du grand nombre puisqu'ils ne reçoivent que 41% des voix. Il est vrai qu'ils ne sont employés régulièrement que par 8% des enseignants (table 6, p. 45) car ils exigent un grand soin de préparation de part et d'autre et prennent beaucoup de temps; par ailleurs, ils ne sont pas essentiels dans un cours qui comporte un programme surchargé, ce qui explique qu'ils soient boudés. Pourtant, en obligeant les apprenants à jouer un personnage donné dans une situation particulière, ils permettent à ces derniers de mieux analyser le thème en question et de parler devant leurs pairs. Enfin, c'est l'exposé oral qui reçoit le moins de suffrages (32%) alors que les professeurs y ont recours régulièrement à 58% et quelquefois à 30% (table 8, p. 59). Cette activité, en effet, reste le mode d'expression ultime dans la mesure où l'étudiant occupe l'avant de la scène de façon formelle, ce qui permet au reste de la classe de l'évaluer dans tous les domaines (pensée, langue, personnalité, etc).

Parmi les autres activités citées par les répondants, l'on remarque en tête la dégustation gastronomique et, plus loin, les jeux de boules qui constituent une manière amusante et agréable d'introduire la culture tout en favorisant les rapports sociaux; quant à la référence aux films contemporains, elle cache peut-être une critique selon laquelle on a tendance à projeter en classe de vieux films qui sont moins onéreux mais qui montrent une image datée de la France. On trouve quelques références aux documents (diapositives, sources authentiques, invités français, polycopiés), qui peuvent faire défaut dans un cours magistral, et à l'aspect linguistique ("conversation pour améliorer l'expression" et "faire une partie du cours en anglais") qui pose des difficultés réelles aux apprenants, ainsi que nous y avons déjà fait allusion antérieurement. L'on recommande des petites pièces qui, si elles sont bien organisées, s'avèrent amusantes et égaient le cours. L'introduction à l'art et à la musique correspond aux résultats recueillis chez les professeurs qui ne les enseignent régulièrement qu'à 43% et 22% respectivement (table 5, p. 39), bien qu'il s'agisse de thèmes plutôt que d'activités. Puis l'on rencontre un commentaire qui n'est rien d'autre qu'une critique déguisée et qui semble remettre en question l'enthousiasme des professeurs et leur bonne volonté à accepter des commentaires, aspect qui, une fois de plus, fait allusion à la personnalité et se veut subjectif. La liste se termine par une suggestion sur l'organisation des débats qui ne peuvent avoir lieu spontanément sans préparation préalable si l'on veut en retirer le meilleur bénéfice possible.

D'après ces données, il apparaît donc que les activités proposées obtiennent des suffrages en proportion de l'engagement qu'elles impliquent de la part des étudiants. La discussion générale en classe ne fait courir de risque à personne, mais l'on constate une gradation au fur et à mesure que l'on descend la colonne intitulée "aime", en terminant par les jeux de situation et surtout l'exposé oral où l'apprenant se retrouve seul face à la classe.

Table 25: Résultats obtenus à la question 24 sur les activités de classe

I. Résultats quantitatifs:

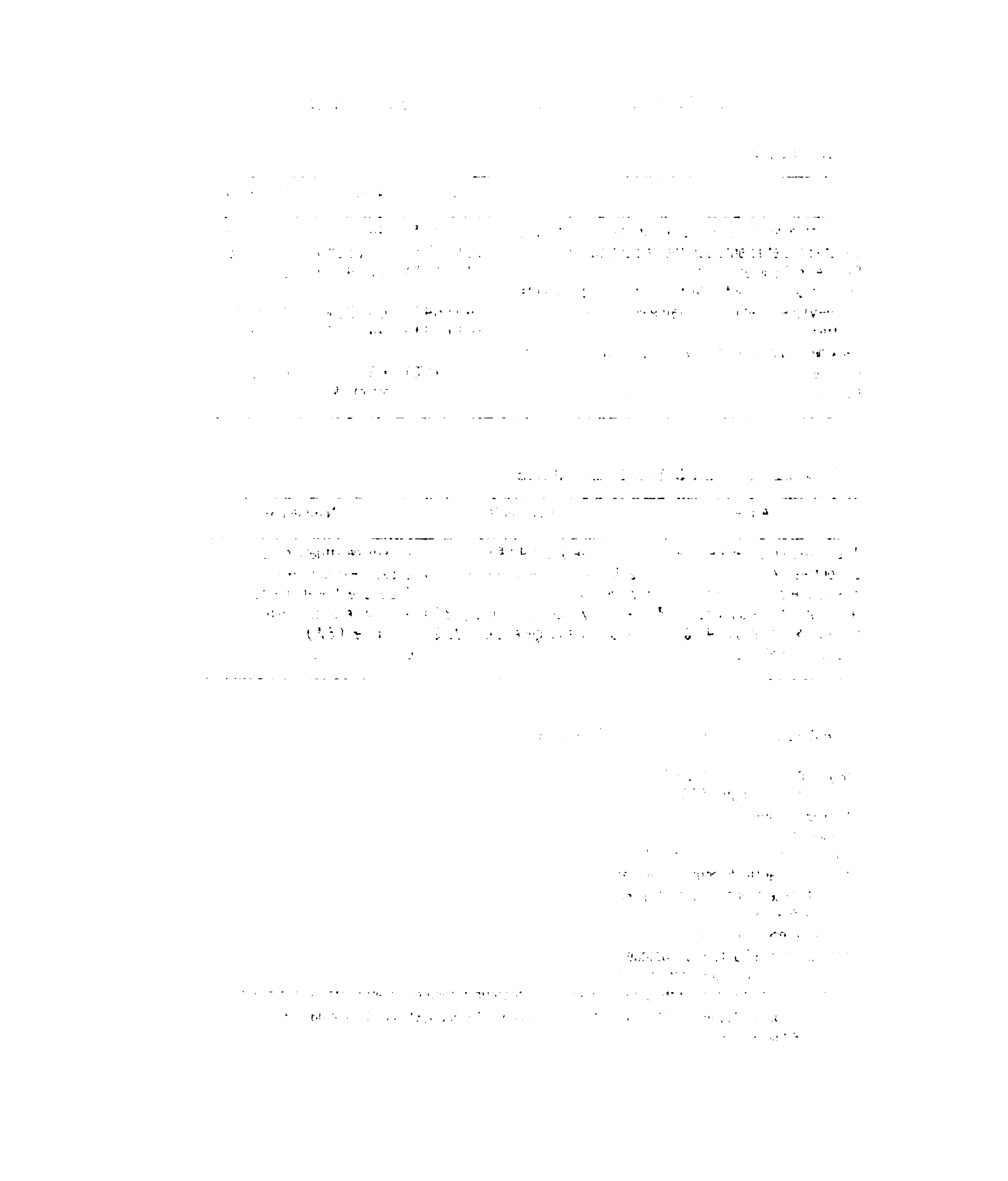
	aime	acceptable	n'aime pas
Discussion générale en classe sur thème particulier....	175 (79%)	44 (20%)	3 (1%)
Débat entre étudiants sur thème particulier.....	101 (45%)	71 (32%)	50 (23%)
Exposé oral par étudiant.....	70 (32%)	97 (44%)	53 (24%)
Analyse de documents (lectures, films, documents audio-visuels) et commentaire en classe.....	140 (64%)	63 (28%)	19 (8%)
Sorties.....	161 (74%)	44 (20%)	12 (6%)
Jeux de situation en classe, chaque étudiant jouant un rôle.....	89 (41%)	66 (30%)	64 (29%)
Autres.....	(voir ci-dessous).....		

II. Résultats quantitatifs dans l'ordre d'importance:

Aime	Acceptable	N'aime pas
1. Discussion générale (79%)	1. Exposé oral (44%)	1. Jeux de situation (29%)
2. Sorties (74%)	2. Débat entre étudiants (32%)	2. Exposé oral (24%)
3. Analyse de documents (64%)	3. Jeux de situation (30%)	3. Débat entre étudiants (23%)
4. Débat entre étudiants (45%)	4. Analyse de documents (28%)	4. Analyse de documents (8%)
5. Jeux de situation (41%)	5. Discussion générale (20%)	5. Sorties (6%)
6. Exposé oral (32%)	Sorties	6. Discussion générale (1%)

III. Autres activités mentionnées par les étudiants:

-dégustation gastronomique (3)
-films contemporains (3)
-jeux de boules
-diapositives
-conversation pour améliorer l'expression
-faire une partie du cours en anglais
-davantage de sources authentiques
-invités français
-petites pièces, sketches
-introduction à l'art, à la musique
-davantage de polycopiés comme références
-conférences faites avec enthousiasme par un professeur informé qui apprécie les commentaires
-pour être adéquats, les débats entre étudiants devraient s'appuyer sur des connaissances et une certaine recherche



3.25 Méthodologie appréciée des étudiants:

Afin de compléter le point de vue des étudiants sur l'aspect pédagogique, nous leur demandions d'indiquer la méthodologie qui leur paraissait la meilleure pour un cours de culture. Les résultats recueillis sont reproduits ci-dessous dans l'ordre d'importance:

1. mélange de conférences et de discussions..... 195 (86%)
2. présentation de documents et discussion avec étudiants..... 20 (9%)
3. conférences (cours magistral)..... 5 (2%)

Autres suggestions: 4 (2%)
- la variété est nécessaire pour conserver l'attention des étudiants
- discussion libre fondée sur un programme structuré
- films, jeux, diapositives, discussions et peu (très peu) de conférences
- discussion générale avec étudiants d'après des sujets spécifiques avec polycopiés ou questions assignées

Il ressort de ces données que les apprenants optent, non pas pour une seule approche pédagogique, mais pour un mélange de deux approches, discussions et conférences, l'un d'eux précisant même à quel point la variété est nécessaire pour tenir la classe en éveil. On se souviendra que 37% des professeurs n'esquissaient qu'une seule démarche (question No. 7, p. 47) mais que les autres faisaient toujours figurer à leur méthodologie une étape de discussion, qu'elle précède ou qu'elle suive une autre approche (conférence, étude de documents, lectures assignées, etc.), ce qui nous porte à croire qu'il existe un consensus entre enseignants et apprenants sur ce point. Ces derniers placent en deuxième position la présentation de documents suivie d'une discussion, avec une remarque spéciale sur l'emploi de films, jeux et diapositives. Enfin, le cours magistral dans le style conférence se situe au dernier rang, ainsi que nous l'attendions, car il peut s'avérer ennuyeux pour des étudiants à qui l'on ne propose qu'une introduction à la France contemporaine. La situation serait peut-être différente à un niveau plus avancé mais il nous semble que la participation des apprenants est indispensable à la bonne marche d'un cours, quel qu'il soit, dans la mesure où la passivité peut entraîner le désintéressement de la part des individus et, à long terme, l'abandon de l'étude du français, ainsi que nous le verrons au chapitre quatre.

3.26 Suggestions en vue de l'amélioration du cours de culture:

Il était ensuite demandé aux étudiants d'émettre leurs suggestions en vue de l'amélioration du cours de culture, ainsi que les professeurs l'avaient fait à la question No. 20 de leur formulaire. Les résultats recueillis ici sont reproduits à la table 26 (pp. 178-179) dans l'ordre d'importance.

Il n'est pas surprenant d'y remarquer les discussions générales en tête de liste dans la mesure où elles occupaient déjà le premier rang parmi les activités favorites (table 25, p. 173) et apparaissaient parmi les conseils fournis par les enseignants (No. 6, p. 83); cet aspect est complété par de nombreux commentaires: "permettre aux étudiants d'enseigner de temps en temps", "moins de conférences et de lectures", "assigner un travail particulier et donner des points à ceux qui participent à la discussion", "introduire des sujets de controverse pour stimuler le débat", "poser des questions aux étudiants qui ne participent pas aux discussions", "laisser aux étudiants la responsabilité de s'informer sur les faits et passer le temps alloué à la classe à discuter des lectures et du sujet", "débats entre étudiants préparés à l'avance", "discussion en groupes puis discussion générale en classe".

Les exposés oraux, en deuxième position, suivis des projets de recherche individuelle, semblent confirmer le désir d'une plus grande participation de la part des apprenants, de même que les "comptes rendus écrits", les "projets de groupe", les "sketches rédigés par les étudiants", l'encouragement du "travail supplémentaire", "davantage de jeux" et "obliger les étudiants à s'engager davantage pour chaque sujet traité".

On relève également leur souci d'ambiance avec le "changement de la disposition de la classe" au quatrième rang, des effectifs plus réduits ("classe plus petite" en cinquième position) et, plus loin, le besoin de "créer une atmosphère plus détendue". Cet aspect, en effet, ne devrait pas être négligé car il contribue au succès du cours dans une large mesure. C'est ainsi qu'il permet de réaliser les conditions souhaitées pour satisfaire certains besoins invoqués ici par les répondants: "plus d'interaction entre les étudiants eux-mêmes", "encourager les étudiants à surmonter leur timidité", "aider les étudiants à préparer un exposé pour limiter la tension" et "familiariser les étudiants entre eux pour les mettre plus à l'aise". L'importance accordée aux sorties correspond à leur position en deuxième place à la table 25 (p. 173).

Nous abordons ensuite un point essentiel qui marque un consensus entre apprenants et enseignants, celui de la portée du cours de culture et de sa place dans le programme de français. On trouve ici des commentaires qui indiquent un désir d'approfondissement des sujets traités en classe ("limiter le nombre des sujets pour pouvoir les traiter en profondeur" et "plus de lectures sur des sujets spécifiques, le cours est trop général"), ce qui implique, ainsi que les étudiants le

font remarquer, d'allouer "plus de temps au cours". Tout cela reprend les suggestions des professeurs concernant l'accroissement du nombre des cours de culture (No. 3, p. 83) et leur reconnaissance au même titre que la littérature (No.5, p. 83 et No. 6, pp. 83-84). Ce cours enseigné en un semestre, tel qu'il existe actuellement, se veut forcément superficiel. Or un étudiant qui reçoit un diplôme de français avec des connaissances limitées sur la France contemporaine se trouvera dans une situation désavantagée, qu'il se destine à l'enseignement ou à une carrière dans les affaires. Les lacunes dont il souffrira se feront d'autant plus ressentir que les exigences sont de plus en plus strictes. Les nouveaux professeurs de français qui veulent obtenir leur certificat de professeur sont maintenant obligés, dans un nombre croissant d'Etats, de passer l'examen appelé "National Teachers' Examination" pour lequel la partie ayant trait au français requiert des connaissances étendues sur la France contemporaine que l'on ne peut posséder que si l'on a séjourné au moins une année dans le pays. Malheureusement, tous les apprenants n'ont pas l'occasion de vivre cette expérience, pour des raisons financières ou familiales, et seul un cours de culture peut leur fournir la formation nécessaire pour réussir à cet examen difficile. Il est donc impératif que les départements de français accordent plus d'importance à la culture, au même titre qu'à la littérature.

Conformément aux résultats exprimés à la table 25 (p. 173), les répondants réclament davantage d'activités à partir de documents divers: "diapositives et films récents", "plus de documents audio-visuels", "montrer un film et en faire discuter les étudiants" et "lire des articles récents au lieu du manuel".

A l'instar des quelques professeurs qui recommandaient d'insister sur la culture quotidienne "au sens anthropologique du terme" (No. 4, p. 83), les apprenants suggèrent "d'inviter des Français à venir en classe", de "limiter l'aspect historique", d'introduire "davantage de jeux de simulation et d'activités pour faire entrer les étudiants dans la peau des Français" et de "consacrer plus de temps aux fêtes et aux traditions".

On souligne un plus grand engagement des apprenants dans le choix des thèmes présentés en classe: "présenter des sujets qui intéressent les étudiants" et "laisser aux étudiants le choix des sujets traités", aspect qui comporte des avantages et des inconvénients dans la mesure où il y a une grande différence entre ce qui intéresse et ce qui doit être su.

En ce qui concerne la langue, deux répondants relèvent le besoin d'une pratique plus soutenue en français ("imposer une discussion en français car c'est parfois la seule occasion de pratiquer la langue" et "permettre aux étudiants de rédiger leurs commentaires par écrit: cela les force à penser en français et à pratiquer leur expression écrite") alors qu'un autre voudrait que les étudiants puissent "s'exprimer quelquefois en anglais" ou que l'on soit "plus patients avec eux quand ils essaient de parler français". Avec ce dernier commentaire, l'on aborde encore une fois la

personnalité du professeur à laquelle d'autres remarques font référence: "faire enseigner ce cours par un professeur plus stimulant", "cela dépend du style et de l'ouverture du professeur" et "une plus grande ouverture pour la communication". On va même jusqu'à suggérer "davantage d'heures de permanence de la part des professeurs".

Plusieurs apprenants ne craignent pas de réclamer plus de travail: "plus de tests", "davantage de lectures", "exigences plus strictes", "demander aux étudiants d'écrire un paragraphe sur un sujet avant de le traiter en classe" et "fournir aux étudiants plus d'occasions de montrer leurs connaissances", alors que deux d'entre eux demandent "moins de travail" et des "examens plus faciles" et qu'un autre (en fin de liste) indique que "le surplus de travail conduit au désespoir, à l'apathie, au ressentiment et au désintérêt". Il est certain qu'il existe un juste milieu dans la somme de devoirs qu'un professeur exige de ses étudiants et que les commentaires exprimés ici traduisent les écarts qu'il convient d'éviter.

A l'instar des enseignants (No. 1, p. 83), on conseille ici de "changer le manuel" sans en préciser la raison; nous nous sommes suffisamment étendue sur ce sujet antérieurement et nous n'y reviendrons pas , de peur de nous répéter.

Les suggestions restantes sont isolées et ne peuvent être classées selon des catégories particulières. Elles concernent des aspects divers et nous nous contenterons de les reproduire sans les commenter: "passer du temps à expérimenter des loisirs français (boules)", "expliquer la politique de façon simple", "plus de discrétion dans une classe composée de francophones et de non-francophones" et "faire la classe devant une structure imposante comme Notre-Dame de Paris".

En conclusion, il semble que les nombreuses suggestions émises par les étudiants s'articulent autour de quelques grands pôles d'intérêt tels que l'accroissement des discussions générales en classe, une plus grande participation de la part des apprenants, une atmosphère plus détendue en classe, plus de profondeur dans le traitement des thèmes abordés, une insistance sur l'aspect quotidien de la culture et des moyens de pallier l'obstacle de la langue.

Table 26: Suggestions en vue de l'amélioration du cours de culture*

1. Plus de discussions générales..... 25 (20%)

2. Plus d'exposés oraux..... 16 (13%)

3. Projets de recherche individuelle..... 6 (5%)

4. Changer la disposition de la classe pour former un cercle
   Sorties 5 (4%)

5. Classe plus petite
   Allouer plus de temps au cours
   Comptes rendus écrits 4 (3%)

6. Projets de groupe
   Diapositives et films récents 3 (2,5%)

7. Davantage de lectures
   Plus de documents audio-visuels
   Plus d'interaction entre étudiants eux-mêmes
   Montrer un film et en faire discuter les étudiants
   Sketches rédigés par étudiants
   Donner aux étudiants l'occasion de s'exprimer
   Encourager les étudiants à surmonter leur timidité
   Présenter des sujets qui intéressent les étudiants
   Inviter des Français à venir en classe
   Encourager le travail supplémentaire et le noter
   Créer une atmosphère plus détendue en classe
   Laisser aux étudiants le choix des sujets traités 2 (1,6%)

8. Remarques émises par un seul répondant (0,8%):
   Changer le manuel
   Faire enseigner ce cours par un professeur plus stimulant
   Permettre aux étudiants d'enseigner de temps en temps
   Passer du temps à expérimenter des loisirs français (boules)
   Assigner un travail particulier et donner des points à ceux qui participent à la discussion
   Cela dépend du style et de l'ouverture du professeur
   Expliquer la politique de façon simple
   Moins de conférences et de lectures
   Moins de travail
   Plus de discrétion dans une classe composée de francophones et de non-francophones
   Imposer une discussion en français car c'est parfois la seule occasion de pratiquer la langue
   Plus de lectures sur des sujets spécifiques (le cours est trop général)

*Les pourcentages ont été calculés à partir des 126 répondants ayant participé à cette rubrique.

Une plus grande ouverture pour la communication
Plus de tests
Exigences plus strictes
Introduire des sujets de controverse pour stimuler le débat
Lire des articles récents au lieu du manuel
Limiter le nombre des sujets pour pouvoir les traiter en profondeur
Poser des questions aux étudiants qui ne participent pas aux discussions
Limiter l'aspect historique
Demander aux étudiants d'écrire un paragraphe sur un sujet avant de le traiter en classe
Laisser aux étudiants la responsabilité de s'informer sur les faits et passer le temps alloué à la classe à discuter des lectures et du sujet
Davantage de jeux
Consacrer plus de temps aux fêtes et aux traditions
Noter davantage la participation orale en classe et un peu moins les tests et devoirs écrits
Débats entre étudiants préparés à l'avance
Discussion en groupes puis discussion générale en classe
Examens plus faciles
Davantage de jeux de simulation et d'activités pour faire entrer les étudiants dans la peau des Français
Fournir aux étudiants plus d'occasions de montrer leurs connaissances
Familiariser les étudiants entre eux pour les mettre à l'aise
Aider les étudiants à préparer un exposé pour limiter la tension
Permettre aux étudiants de rédiger leurs commentaires par écrit: cela les force à penser en français et à pratiquer leur expression écrite
Davantage d'heures de permanence de la part des professeurs
Faire la classe devant une structure imposante comme Notre-Dame de Paris
Permettre aux étudiants de s'exprimer quelquefois en anglais ou bien être plus patient avec eux quand ils essaient de parler français
Obliger les étudiants à s'engager davantage pour chaque sujet traité (lectures, questions et réponses); je me sens parfois loin de la classe
Je ne veux pas être créatif; je veux que le professeur présente les thèmes en classe et me permette de faire des lectures à leur sujet pour me donner l'occasion de participer en classe plus tard; le surplus de travail conduit au désespoir, à l'apathie, au ressentiment et au désintérêt.

3.27 Lectures favorites des étudiants:

Afin d'en savoir davantage sur les goûts des étudiants, nous leur demandions d'indiquer ici leurs lectures favorites dans le cadre du cours de culture. Les réponses obtenues figurent à la table 27 (p. 182) dans l'ordre d'importance. Parmi les 89 individus qui ont participé à cette rubrique, deux ont remarqué que les titres étaient trop nombreux pour être cités alors que deux ont mentionné qu'on ne leur avait pas assigné de lectures supplémentaires en dehors du manuel.

Si l'on examine la table 27, on s'aperçoit que ce sont les articles de la presse courante qui obtiennent la faveur du plus grand nombre (45%). Certains répondants ont précisé les revues dont ces articles étaient issus de la manière suivante:

1. L'Express 13
2. Le Monde, Paris-Match 4
3. Journal Français d'Amérique, Elle 3

L'Expansion, Le Point, Le Figaro, New York Times, Fortune, Business Week 1

Les périodiques publiés en France sont cités par le plus grand nombre (27 contre 6 aux Etats-Unis) ainsi que ceux rédigés en français (30 contre 3 en anglais). L'Express et Le Monde se situent aux première et deuxième places respectivement, conformément à ce que les professeurs mentionnaient précédemment (table 10, p. 69), l'ordre des autres revues restant sensiblement le même, à l'exception des revues américaines qui étaient absentes de leur liste. Par ailleurs, les apprenants fournissent les thèmes d'articles qu'ils ont particulièrement apprécié sans en donner la source: articles sur les jeunes, les modes de vie, l'éducation, le divorce, la gastronomie.

En deuxième position, nous trouvons l'excellent ouvrage de Laurence Wylie, Village in the Vaucluse, qui avait déjà reçu de nombreux éloges de la part des étudiants (pp. 153-154). Viennent ensuite des oeuvres de Jean-Paul Sartre dont on cite Le Sursis (2) [44], Huis clos et La Putain respectueuse. Pour Albert Camus, on nomme La Peste (2), L'Etranger, La Chute et Caligula, alors que pour Simone de Beauvoir on ne mentionne que La Force de l'âge. France in the 1980's ne nous surprend pas ici, dans la mesure où il obtenait déjà une bonne critique (p. 153). En ce qui concerne Pierre Daninos, deux étudiants fournissent le titre Les Carnets du Major Thompson qui présente une caricature amusante des Français en les comparant aux Anglais, tandis que pour Evelyne Sullerot on mentionne seulement Le Fait féminin (2). The French de Theodore

Zeldin était déjà largement loué par les participants (pp. 155-156) et nous n'y reviendrons pas. Parmi les essais de Raymond Aron, on ne cite que De l'Armistice à l'insurrection, alors que pour le "nouveau roman" on donne le nom d'auteurs tels que Michel Butor, Nathalie Sarraute, Claude Simon et Alain Robbe-Grillet (2). Quant au Nouveau Guide France, l'on comprendra qu'il ne se situe pas en tête de notre liste, en raison des nombreux commentaires négatifs relevés antérieurement (pp. 152-153). On retrouve plus loin des manuels déjà analysés, ainsi que des titres d'autres œuvres littéraires et d'essais sur des sujets divers (politique, sociologie, histoire, etc.), des romans policiers avec Maigret, des ouvrages de linguistique et des bandes dessinées. Parmi ces dernières, nous tenons à faire remarquer le personnage original de Superdupont, stéréotype du français moyen, créé en 1980 par Gotlib et si bien décrit par Theodore Zeldin comme "équivalent du Superman américain", qui est représenté "avec une baguette de pain en guise d'arme, avec un camembert et une bouteille de rouge à la ceinture, chaussé de pantoufles et coiffé d'un béret" [45]. Pour Colette et Cocteau, il n'était indiqué aucune œuvre particulière.

En conclusion, il apparaît que les lectures favorites des étudiants peuvent être classées selon les catégories suivantes:

1. articles de presse récents..... 40 (45%)
2. littérature..... 34 (38%)
3. manuels..... 22 (25%)
4. essais..... 11 (12,5%)
5. bandes dessinées
tourisme
linguistique 2 (2,2%)
6. polycopiés..... 1 (1,1%)

Table 27: Lectures favorites des étudiants*

1. Articles de presse récents..... 40 (45%)

2. Village in the Vaucluse de Laurence Wylie..... 8 (9%)

3. Œuvres littéraires de Jean-Paul Sartre..... 6 (7%)

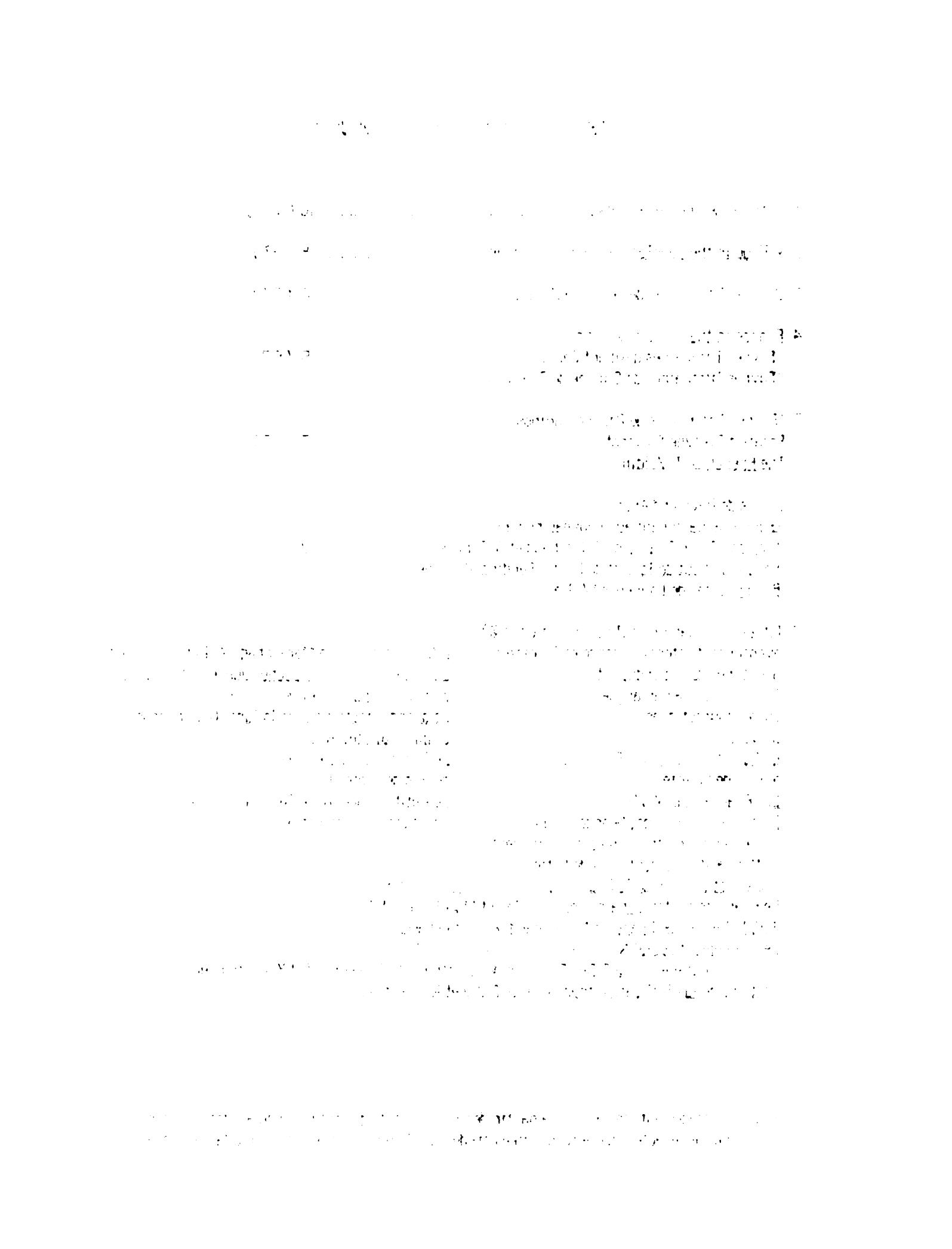
4. France in the 1980's de John Ardagh
   Œuvres littéraires d'Albert Camus
   Œuvres littéraires de Simone de Beauvoir 5 (6%)

5. Œuvres littéraires de Pierre Daninos
   Essais d'Evelyne Sullerot
   The French de T. Zeldin 3 (3,5%)

6. Essais de Raymond Aron
   Œuvres appartenant au "nouveau roman"
   Nouveau Guide France de G. Micheud et G. Torrès
   Voyage au bout de la nuit de Louis-Ferdinand Céline
   Beaux Gestes de Laurence Wylie 2 (2,2%)

7. Titres cités par un seul répondant (1,1%):
   aventures d'Astérix, Uderzo et Goscinny
   aventures de Superdupont
   lectures sur la Camargue
   guides touristiques
   polycopiés
   La Cantatrice chauve, E. Ionesco
   œuvre de Colette
   Les Français, L. Wylie
   Dictionary of Words, Georges Jean
   "Premier jour" in Paroles de J. Prévert
   Mitterrand président, Claude Estier
   Société et culture de la France contemporaine, G. Santoni
   Le Français contemporain, Jean Guillou et Madeleine Vitois
   1981: l'Année de François Mitterrand, Albert Lebecqz
   Le Mouvement social No. 186, janvier-mars 1984
   Français, qui êtes-vous? Des Essais et des chiffres, J.-D. Reynaud et Y. Grafmeyer
   Histoire de la civilisation française, G. Duby et R. Mandrou
   L'Année dernière à Marienbad, A. Robbe-Grillet
   La France dans votre poche, Quénelle & Tournaire
   325.000 Francs, Roger Vailland
   Le grand Cimetière sous la lune, G. Bernanos
   L'Immoraliste, A. Gide
   Le Printemps des encagés, C. Charrière
   œuvre de Cocteau
   Le Petit Prince, A. de Saint-Exupéry
   aventures de Maigret, P. Simenon

* Les pourcentages ont été calculés à partir des 89 étudiants qui ont répondu à cette question. Pour les références exactes aux œuvres citées ci-dessus, l'on pourra se reporter à la bibliographie.



3.28 Expériences culturelles favorites des étudiants:

Après les lectures, les étudiants étaient priés d'indiquer les expériences culturelles favorites parmi celles qu'ils avaient vécues. La liste de ces expériences figure à la table 28 (p. 186) dans l'ordre d'importance.

On y remarque en premier lieu les séjours en pays francophones, ainsi que l'on pouvait s'y attendre car ils représentent l'expérience culturelle ultime qui leur permet d'entrer en contact direct avec ce qu'ils ont appris en théorie. Cette formule demeure relativement onéreuse et n'est donc pas à la portée de tous les apprenants. Cependant, si tous les départements de français avaient la possibilité d'inclure dans leur programme un séjour ou tout au moins un voyage, cela encouragerait un plus grand nombre d'étudiants à visiter le pays.

Vient ensuite la dégustation gastronomique qui, selon les réponses recueillies, a lieu sous diverses formes, en France (ou dans un pays francophone) ou aux Etats-Unis: repas français préparé avec la classe, repas dans un restaurant français, soirée "vin et fromage", soirée crêpes, etc. Un repas français préparé n'exige que des dépenses limitées à condition que chaque participant prépare un plat ou paie sa part. Par ailleurs, l'on peut le transformer en exercice de découverte et l'employer comme partie intégrante du cours en introduisant la cuisine et les vins français lors de la préparation à la soirée.

Il n'est pas toujours possible d'inviter des Français en classe selon la position géographique de l'université mais, pour des étudiants qui n'ont jamais eu l'occasion de se rendre en France, cela constitue le premier contact direct avec la culture et ne devrait pas être négligé, d'autant plus que l'on peut facilement trouver au moins un étudiant francophone dans tout établissement, si petit soit-il. Nous avons classé dans cette catégorie le fait d'avoir un professeur français ainsi que l'hébergement d'un jeune lycéen.

Visionner des films français entraîne des dépenses que tous les départements ne peuvent se permettre. Il existe pourtant plusieurs manières de financer un festival de films en invitant toute la communauté et en demandant un droit d'entrée minime qui, la plupart du temps, suffit à couvrir les frais de location des films.

Le séjour dans une famille francophone implique un séjour dans le pays étranger et constitue, à notre avis, l'une des meilleures expériences culturelles dans la mesure où le jeune Américain se trouve confronté aux coutumes de la vie quotidienne, aux structures de la famille qui est le noyau de la société et à des comportements différents de ceux qu'il connaît, éléments qu'il trouve difficilement dans un manuel et qui correspondent à la culture au sens anthropologique du terme. Nous avions déjà traité ce thème à la question No. 16 et nous ne nous y étendrons pas ici. Le fait de

faire des études ou d'enseigner en France, aux places Nos. 11 et 12, entrent également dans cette catégorie, ainsi que les terrasses des cafés, les hommes français considérés comme romantiques, l'observation de gens dans un train, faire des courses en France, etc.

L'art semble occuper une place importante pour les répondants, qu'il s'agisse de la musique, des arts plastiques ou du théâtre, ainsi qu'on peut le remarquer à la table 28 aux places Nos. 6, 8, 10, 11 et 12. On ajoutera à cet aspect les sorties (place No. 12) et la littérature qui est citée par un étudiant. S'il est difficile d'organiser des sorties pour visiter un musée ou assister à un spectacle, il est relativement aisé de se procurer des enregistrements sonores ou des diapositives à utiliser en classe afin d'égayer un peu l'atmosphère et de ne pas se limiter aux documents écrits.

La lecture des magazines ne nous surprend guère ici puiqu'elle se situait déjà au premier rang des lectures favorites à la table 27 (p. 182) et qu' elle permet aux apprenants de se tenir au courant de l'actualité française et des dernières modes.

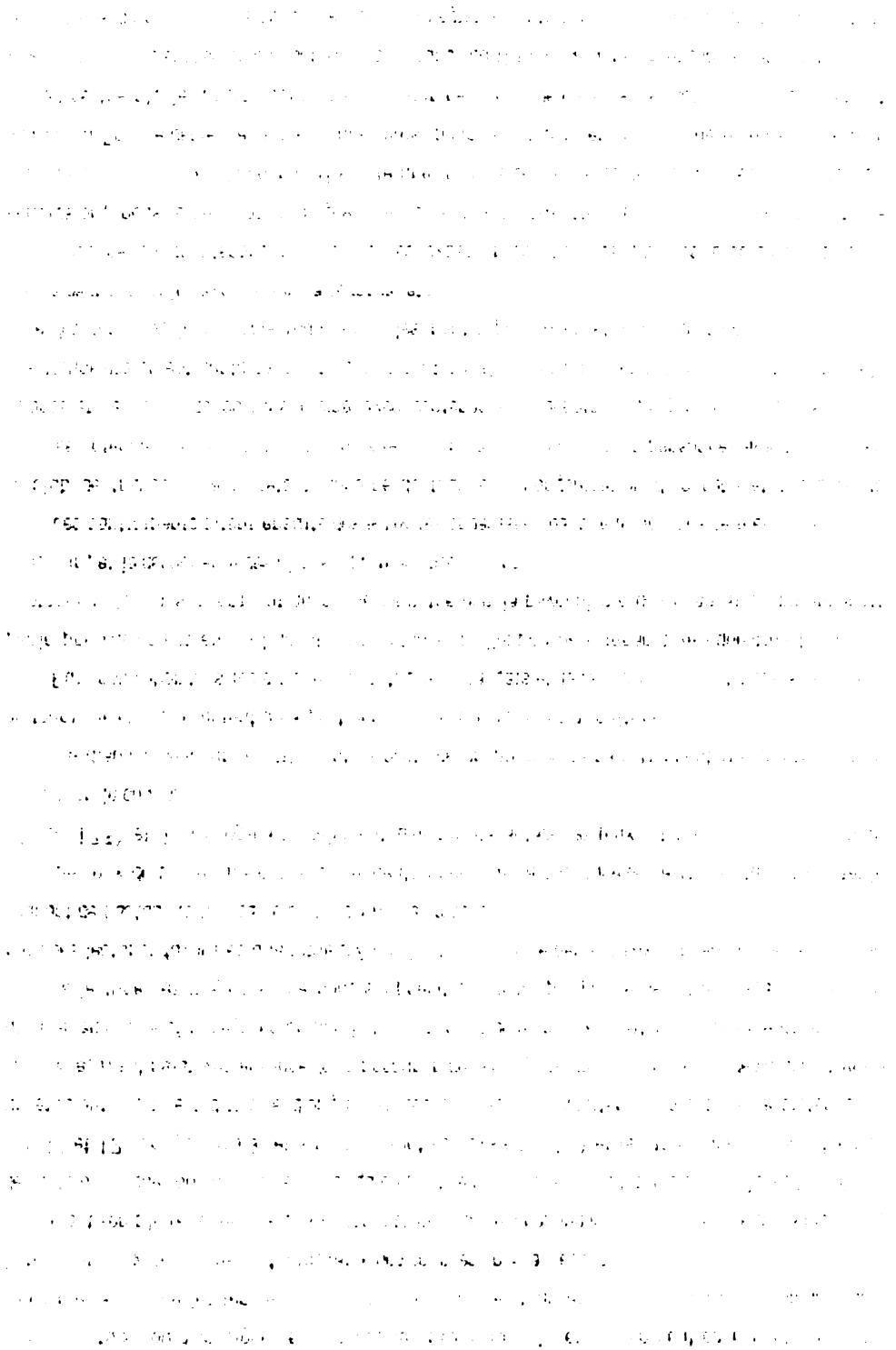
Les jeux de boules avaient déjà été mentionnés sous la rubrique des activités favorites (table 25, p. 173) et l'on suggérait également d'offrir davantage de jeux (table 26, p. 179) pour améliorer le cours.

Les diapositives sur les différents aspects géographiques du pays tiennent lieu d'introduction au tourisme et représentent un aspect non négligeable du cours de culture.

Puis nous abordons les différences entre les Français et les Américains dont nous avions déjà parlé précédemment en soulignant l'importance de l'approche comparative (question No. 6 des professeurs), qui s'inscrivent au même registre que la psychologie des Français, qui apparaît plus loin, et la découverte des clichés qui n'ont plus cours.

Les participants citent ensuite des activités organisées dans leur université même, telles que le club de français, la société honoraire de français, l'organisation d'un cabaret français, la journée internationale, les discussions avec le professeur ou d'autres personnes ayant voyagé en France et le cours de culture même avec conférences, débats et projet de recherche. L'on mentionne également certains sujets qui se sont révélés particulièrement intéressants, comme le rôle des femmes, le système judiciaire, les partis politiques et l'enseignement, les nouveaux styles de danse ou les expressions à la mode, etc.

Nous ne commenterons pas toutes les expériences fournies par les étudiants mais, en conclusion, nous aimerions souligner certains points qui nous paraissent d'une importance capitale pour le succès du cours. Il existe une infinité de manières de motiver les étudiants. Un voyage en France demeure le meilleure mais, pour les établissements qui ne disposent que d'un budget restreint, les professeurs peuvent avoir recours à de nombreuses activités qui permettent aux apprenants d'entrer en contact avec la culture, qu'il s'agisse de repas organisés en commun, de projections de diapositives ou de l'écoute d'enregistrements sonores, de la création d'un club de



français qui soit actif, d'un cabaret, d'une journé internationale ou de la visite de francophones qui vivent dans la région. Ces manifestations, bien souvent, ne requièrent pas un très grand effort de la part de leurs organisateurs et peuvent opérer une grande influence sur les jeunes individus qui y prennent part, surtout dans le cas de ceux qui n'auront peut-être jamais l'occasion de visiter un pays francophone. Par ailleurs, ces activités peuvent avoir, à long terme, des répercussions inespérées sur le programme de français tout entier, ainsi que nous le verrons plus loin au chapitre suivant.

Table 28: Expériences culturelles favorites des étudiants*

1. séjour dans pays francophone..... 41 (31%)
2. dégustation gastronomique..... 30 (23%)
3. invités français en classe..... 25 (19%)
4. visionner des films français..... 17 (13%)
5. séjourner chez une famille francophone..... 14(11%)
6. visiter un musée d'art..... 12 (9%)
7. jouer aux boules..... 8 (6%)
8. représentation théâtrale..... 7 (5%)
9. diapositives sur pays..... 6 (4,5%)
10. présentations de musique/art..... 5 (4%)
11. lire des magazines français
diapositives sur l'art
faire des études en France 3 (2,2%)
12. Assister à concerts/spectacles
S'asseoir à la terrasse d'un café
avoir un professeur français
le cours de culture
les hommes français
sorties avec la classe
différences entre France et USA
enseigner en France 2 (1,5%)
13. Rubriques citées par un seul répondant (0,75%):
    - -organisation d'un cabaret français à l'université
    - -apprendre les nouveaux styles de danse français
    - -apprendre les nouvelles expressions à la mode en France
    - -quand ma famille a hébergé un lycéen français
    - -discussions en classe
    - -conférence sur le système judiciaire en France
    - -apprendre le rôle des femmes à partir de graphiques et de statistiques
    - -assister au festival de théâtre d'Avignon
    - -discussions aux réunions de la société honoraire de français
    - -découvrir que certains stéréotypes courants sur les Français n'ont plus cours
    - -un projet de recherche
    - -apprendre sur l'influence française au Cambodge

* Les pourcentages ont été calculés à partir des 133 étudiants qui ont fourni une réponse.

-apprendre sur les partis politiques et l'enseignement en France
-débats sur des thèmes d'actualité
-journée internationale à l'université
-chanter des chants de Noël
-faire des courses en France
-parler de la France avec mon professeur
-faire des traductions
-visite du bâtiment World Nations à New York
-le club français de l'université
-apprendre une langue étrangère
-la psychologie des Français
-observer les gens dans un train français
-découvrir la littérature française
-parler avec des gens qui ont vécu dans un pays francophone et découvrir leur expérience
-pouvoir rencontrer des Français en France et comprendre leur comportement plus tard dans mon cours de culture

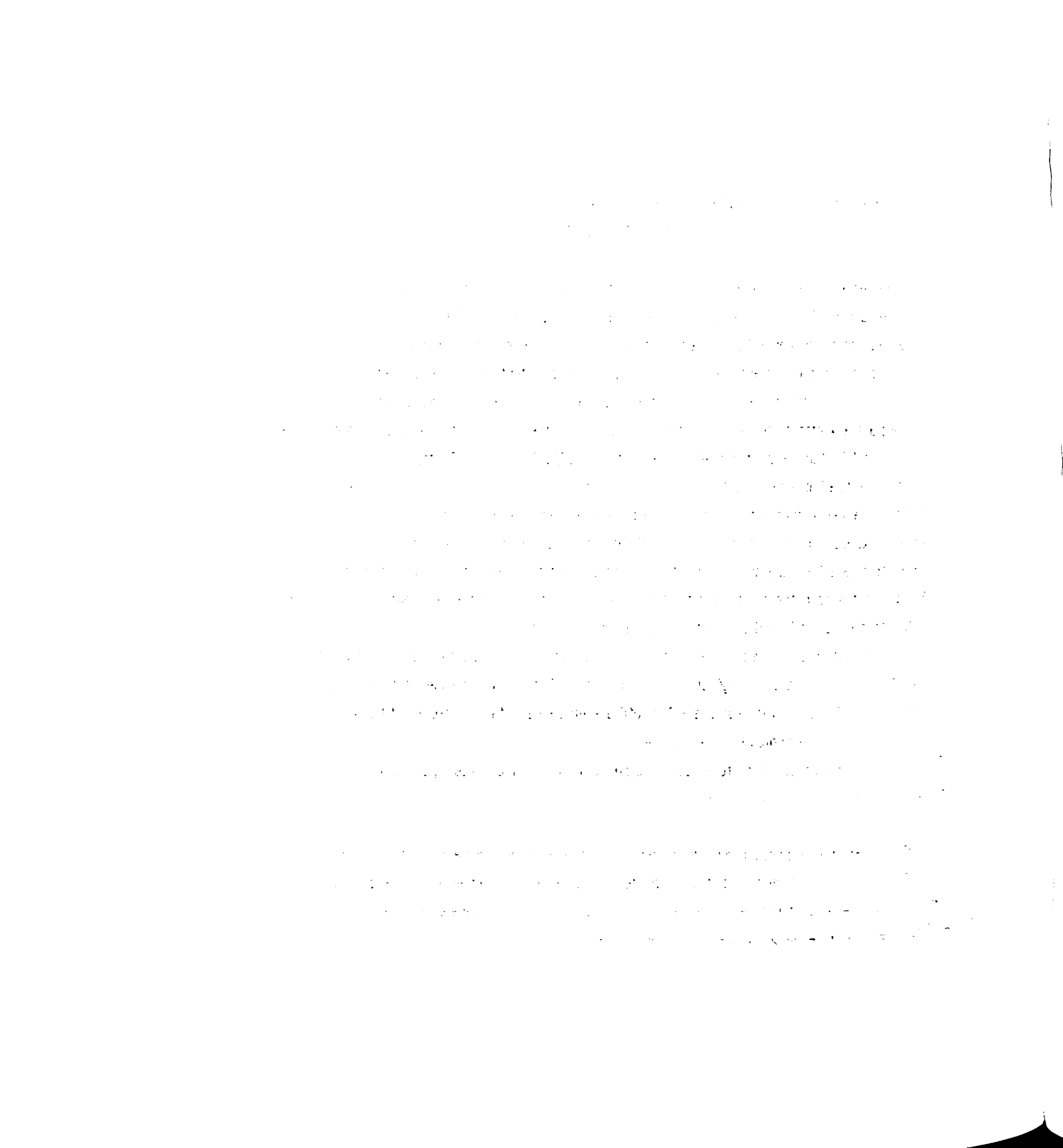
CHAPITRE QUATRE: SYNTHESE DES RESULTATS DE L'ENQUETE ET CONSIDERATIONS D'ORDRE THEORIQUE

Après avoir dépouillé les questionnaires et exposé leurs résultats, il convient maintenant de les considérer à la lumière de la recherche qui a été entreprise parallèlement aux Etats-Unis et en France en ce qui concerne l'enseignement de la culture française contemporaine.

A en juger par les articles et ouvrages qui s'y rapportent, il semble que cette recherche a commencé dès la fin des années 1960 et a réussi à s'imposer au début des années 1980 grâce, d'une part aux efforts de l'ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) qui a publié en 1982 un rapport impressionnant intitulé ACTFL Provisional Proficiency Guidelines[1] et, d'autre part, à l'abondante recherche de nombreux théoriciens français qui ont ouvert de nouveaux horizons à l'enseignement des langues en posant la première pierre de ce qu'il est désormais convenu d'appeler la "didactique des civilisations". Les comptes rendus de ces études seront présentés dans les pages qui suivent et serviront de point de départ à des considérations théoriques en rapport avec notre sujet. A cet effet, nous avons retenu quatre aspects qui nous paraissent fondamentaux pour l'établissement d'une pédagogie de la culture, à savoir:

1. l'organisation du cours pour laquelle nous nous pencherons plus particulièrement sur les sujets traités, l'approche générale, la méthodologie, le matériau (manuel et documents divers), le rôle des stéréotypes et le profil des étudiants en tant que facteur déterminant
2. la formation des professeurs de culture
3. la fonction du cours de culture (objectifs poursuivis et évaluation des apprenants)
4. la notion de compétence culturelle

Ce chapitre se propose donc de traiter les aspects essentiels qui entrent dans la composition du cours de culture dans le but d'y apporter quelques éclaircissements d'ordre général. Nous réservons cependant nos recommandations pour la conclusion qui sera axée, d'une manière plus spécifique, sur le cas des universités américaines.



4.1 Organisation du cours:

L'organisation du cours domine notre sujet dans la mesure où elle englobe les aspects principaux dont dépendra la réussite de celui-ci, c'est-à-dire le contenu et les moyens que nous avons subdivisés en six parties qui nous paraissaient essentielles.

A. Les sujets traités:

Les résultats de l'enquête révèlent que tous les sujets proposés dans le questionnaire sont traités par au moins un professeur, sans parler des sujets supplémentaires cités par les répondants. Compte tenu du temps limité dont disposent les enseignants dans notre système actuel, il est difficile de présenter un panorama aussi complet que possible de la société française. Dans ces circonstances, l'on se trouve forcé d'effectuer un choix plus ou moins heureux selon le cas. En se reportant à la table 5 (p. 39) nous remarquons, dans la colonne "jamais", les thèmes qui sont éliminés des cours par le plus grand nombre de participants, à savoir littérature, chanson, philosophie/idées, pays francophones, système judiciaire, structures locales, gastronomie, cinéma, structures départementales, transports, art, personnalité, Constitution, etc. La sélection opérée par les professeurs consultés dépendait de plusieurs facteurs, parmi lesquels figuraient sans doute le manque de documents disponibles, en particulier quand un thème n'était pas présenté dans le manuel employé, le manque de connaissances à ce sujet ou tout simplement le fait que le thème en question n'était pas jugé comme essentiel. Cela nous amène à la grande question de savoir quels sont les thèmes indispensables à la compréhension de la société française contemporaine.

Dans son ouvrage Enseigner des civilisations [2], Jean-Pierre Fichou insiste sur le fait qu'il existe un certain nombre de thèmes fondamentaux qui se retrouvent dans toutes les sociétés. Il les regroupe en six catégories (environnement, vie politique, vie sociale, vie intellectuelle, vie économique et vie artistique)[3] dont le détail est reproduit à la table 29 (p. 193). Ce tableau fort impressionnant est certainement plus complet que n'importe quel manuel existant à ce jour sur le marché et nous ne pouvons nier le fait qu'un apprenant étranger possédant des bases dans chacun des sujets cités aurait certainement une bonne connaissance de la France contemporaine. L'avantage de ce cadre réside dans le fait qu'il demeure assez général pour permettre à l'enseignant d'y incorporer son propre contenu en fonction de ses préférences. Par ailleurs, l'auteur ajoute à ces thèmes universels des thèmes particuliers à chaque culture. Il propose ainsi pour les Etats-Unis, les minorités raciales, l'immigration, le fédéralisme, le pluralisme religieux, l'industrialisation et le capitalisme [4]. Il ne s'intéresse pas au cas de la France dans son livre mais, en suivant son exemple, nous pourrions proposer pour cette dernière l'opposition Paris-province, l'immigration maghrébine, le régionalisme, etc.

Cependant, ainsi que Jean-Pierre Fichou lui-même le constate, cet aspect de généralité et d'exhaustivité présente certains dangers. Il peut, d'une part, donner naissance à des généralisations fausses et, d'autre part, présenter une vision fragmentaire de la France. Si tous ces thèmes sont essentiels pour connaître la société française, comment les lier entre eux pour faire sentir aux apprenants la continuité qui est présente dans le système? C'est alors que l'auteur propose l'introduction des divers sujets autour de ce qu'il appelle les "idées-forces", c'est-à-dire les grandes tendances que l'on reconnaît habituellement comme caractéristiques de la société étudiée:

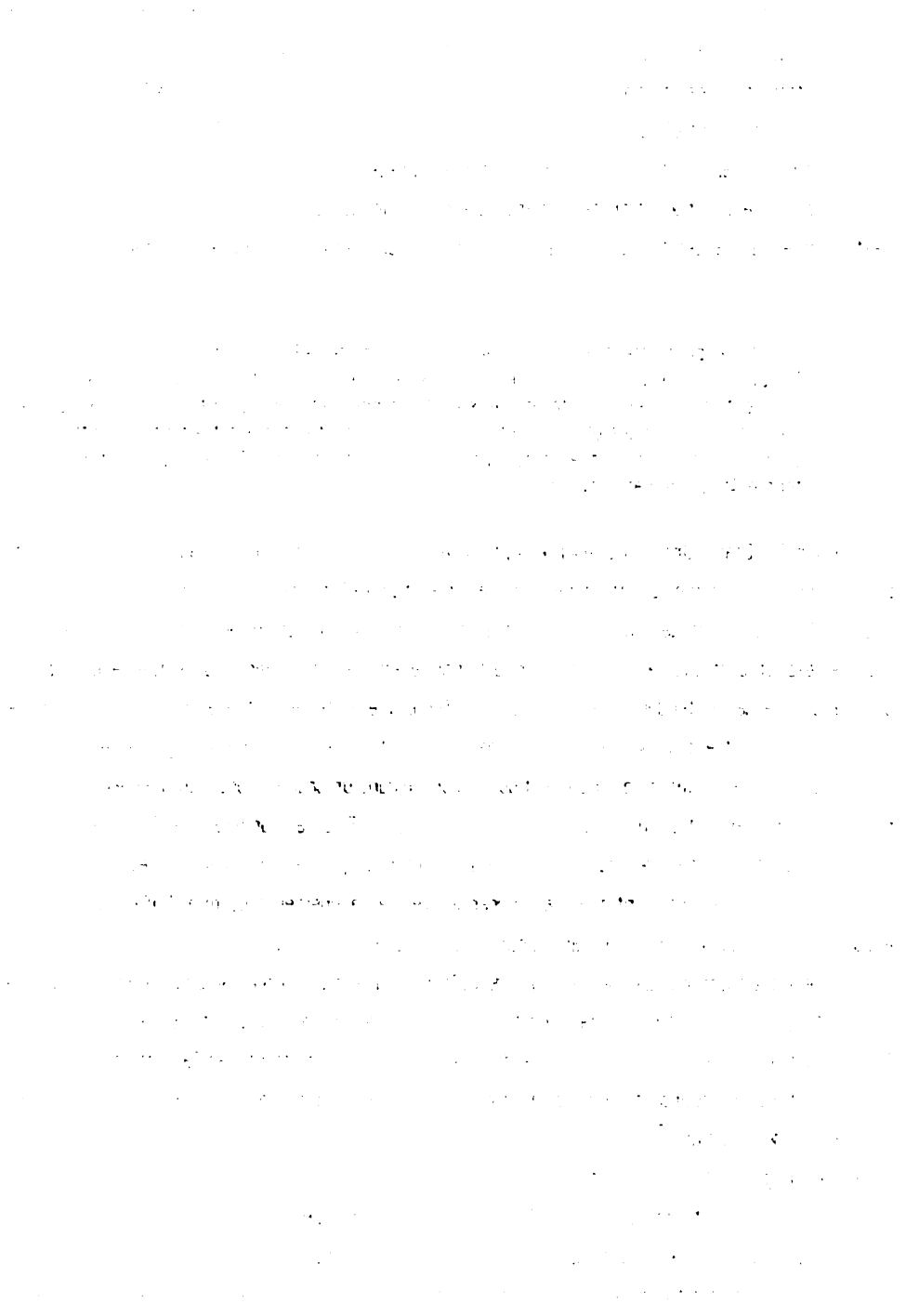
> Elles permettent de s'élever au-dessus du matériel pour comprendre les causes et les principes, elles facilitant le regroupement des thèmes trop souvent disparates qui risquent de voiler l'unité d'une société donnée et débouchent sur une étude des mécanismes internes et des fonctions. Elles incitent enfin à cet effort de synthèse qui permettra de comprendre l'originalité d'une société et ce que l'on désigne parfois sous le terme de "Génie national". [5]

Pour les Etats-Unis, il présente sept "idées-forces": optimisme, dynamisme, mouvement, pluralisme, libéralisme, puritanisme, libéralisme et prosélytisme [6]. A son instar, nous offrons pour la France: héritage culturel, contrôle de l'Etat, centralisation, élitisme, conservatisme, logique, esprit critique, etc. L'on pourrait, par exemple, rattacher chaque thème du tableau général à l'une de ces tendances pour tenter d'en faire une sorte de synthèse. Là aussi, on court le risque de se perdre dans des généralisations. On peut alors, ainsi que le suggère Jean-Pierre Fichou, étudier les éléments qui refusent de s'inscrire dans un cadre en essayant d'en expliquer les raisons. En respectant cet ordre d'idée, on remarque qu'en France, par exemple, le conservatisme se trouve contredit par des tendances révolutionnaires qui se sont manifestées au cours de l'histoire non seulement lointaine mais récente avec les évènements de mai 1968 où l'on ôtait encore les pavés dans les rues de Paris pour construire des barricades!

Une autre façon d'organiser le cours de culture nous est proposée par Louis Porcher dans La Civilisation [7]. Pour ce dernier, la constitution du cours dépend de son objectif qui est de fournir à l'apprenant les moyens de se construire des "repères" lui permettant par la suite de s'orienter dans la culture. Le cours se compose ainsi d'un système opératoire de "repérages" correspondant aux besoins de l'étudiant [8]:

a) les repérages instrumentaux d'ensemble:

- -repérages historiques (temporels): dates, évènements, personnages, évolutions
- -repérages géographiques (spatiaux): données géographiques
- -repérages institutionnels: informations politiques, administratives, religieuses, sociales, etc.



-repérages culturels: culture "cultivée", culture médiatique, culture sportive, cultures spécialisées (professionnelles, etc.), cultures alternatives(régionales, différenciées), etc.

b) les repérages "régionaux" ou spécialisés (transports, tourisme, média, littérature française, une région française particulière, etc.)

Les repérages instrumentaux d'ensemble fourniraient aux étudiants les bases nécessaires à un apprentissage de la culture, à un niveau superficiel pour ainsi dire, alors que les repérages régionaux ou spécialisés constitueraient un approfondissement de l'étude de la société. Louis Porcher insiste sur le fait qu'il s'agit, non pas d'encourager l'apprenant à emmagasiner une énorme somme de connaissances dans divers domaines, mais plutôt de donner à ce dernier une méthodologie lui permettant de se forger des savoirs transférables qu'il pourra ensuite utiliser comme un outil pour s'aventurer aussi loin que possible dans l'étude des pratiques culturelles françaises. Vues sous cet angle, les connaissances représentant donc un moyen et non pas une fin; elles sont nécessaires à la compréhension de la France contemporaine mais ce qui est essentiel, c'est leur faculté d'être transférables, c'est-à-dire la possibilité d'appliquer ces savoirs à de nouvelles données.

Vers une Science des civilisations? [9] soumet une autre classification en quatre sections que les auteurs appellent les quatre "sous-systèmes du système sociétal" et qui sont en interaction constante:

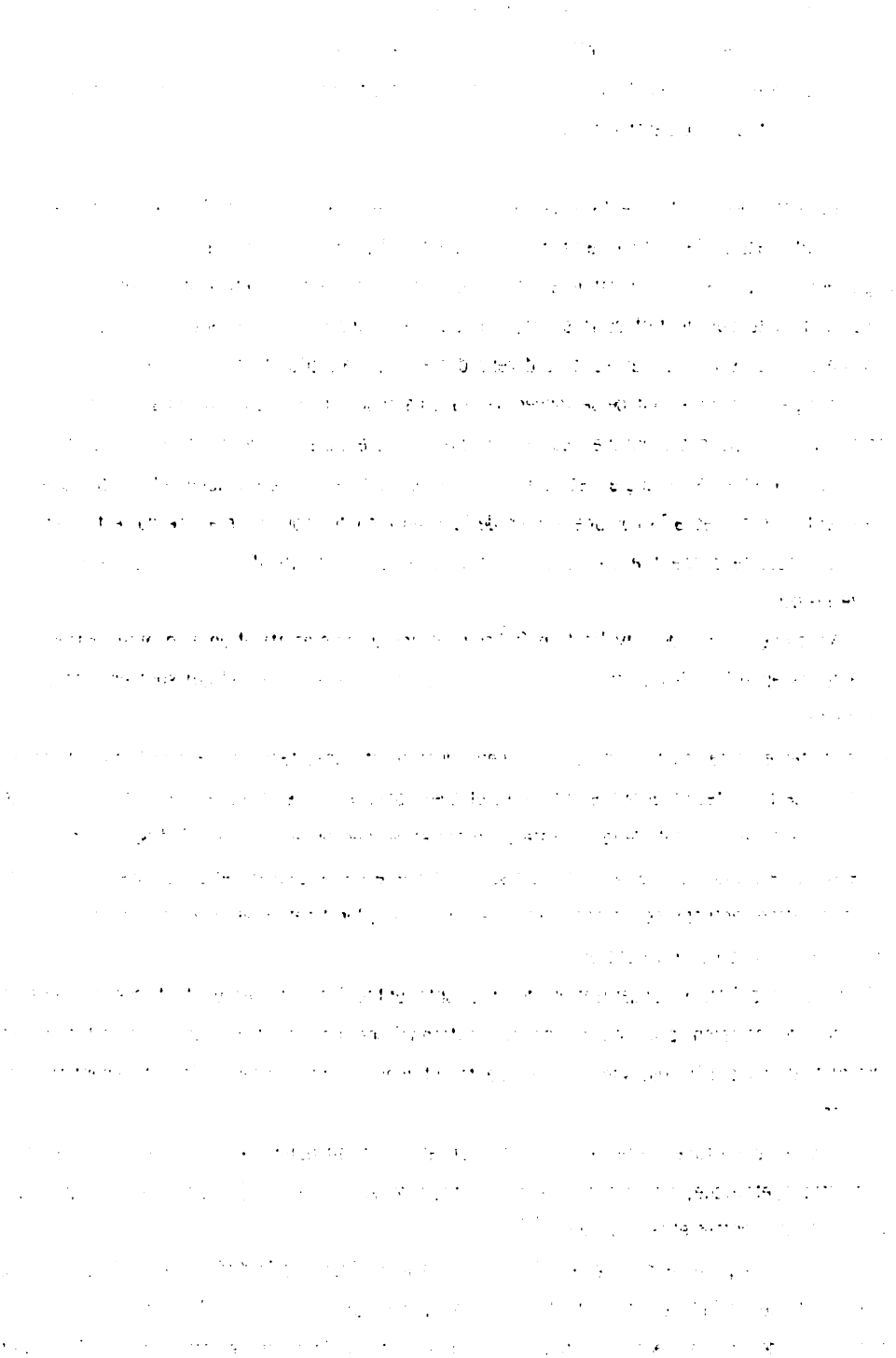
a) le système social ou bio-social: vie, reproduction et subsistance de la population (famille, relations de parenté, relations entre sexes et âges; problèmes de la santé, de l'alimentation, de l'habillement, de l'habitat, de la sécurité des biens et des personnes, du travail et des loisirs)

b) le système économique: production, consommation et échange de biens et de services (moyens de communication, entreprises, techniques, vie syndicale, planification et aménagement de l'espace; problèmes monétaires et financiers)

c)le système politique: organisation des rapports entre les hommes en tant que citoyens et pouvoirs de décision plus ou moins institutionnalisés (droit et coutumes, institutions et administrations publiques, vie civique, partis et mouvements, organisation et répartition du pouvoir)

d) le système culturel: vie de l'esprit ("création et diffusion de codes de toutes sortes, linguistique, ethnique, esthétique, code du savoir, code des croyances: [...]domaine des signes, des symboles, des normes et des valeurs") [10]

Ce découpage se rapproche de celui de Jean-Pierre Fichou à la différence qu'il regroupe la "vie artistique" et la "vie intellectuelle" de ce dernier en un seul système, le système culturel, et qu'il n'accorde aucune place au facteur "environnement" ou "géographie" cité par MM. Fichou et



Porcher, ni à l'aspect historique mentionné dans La Civilisation. Il présente cependant l'intérêt de mettre l'accent sur le système culturel en tant que système de signes et peut s'avérer plus intéressant qu'une organisation complète mais plus classique, telle que celle de M. Fichou.

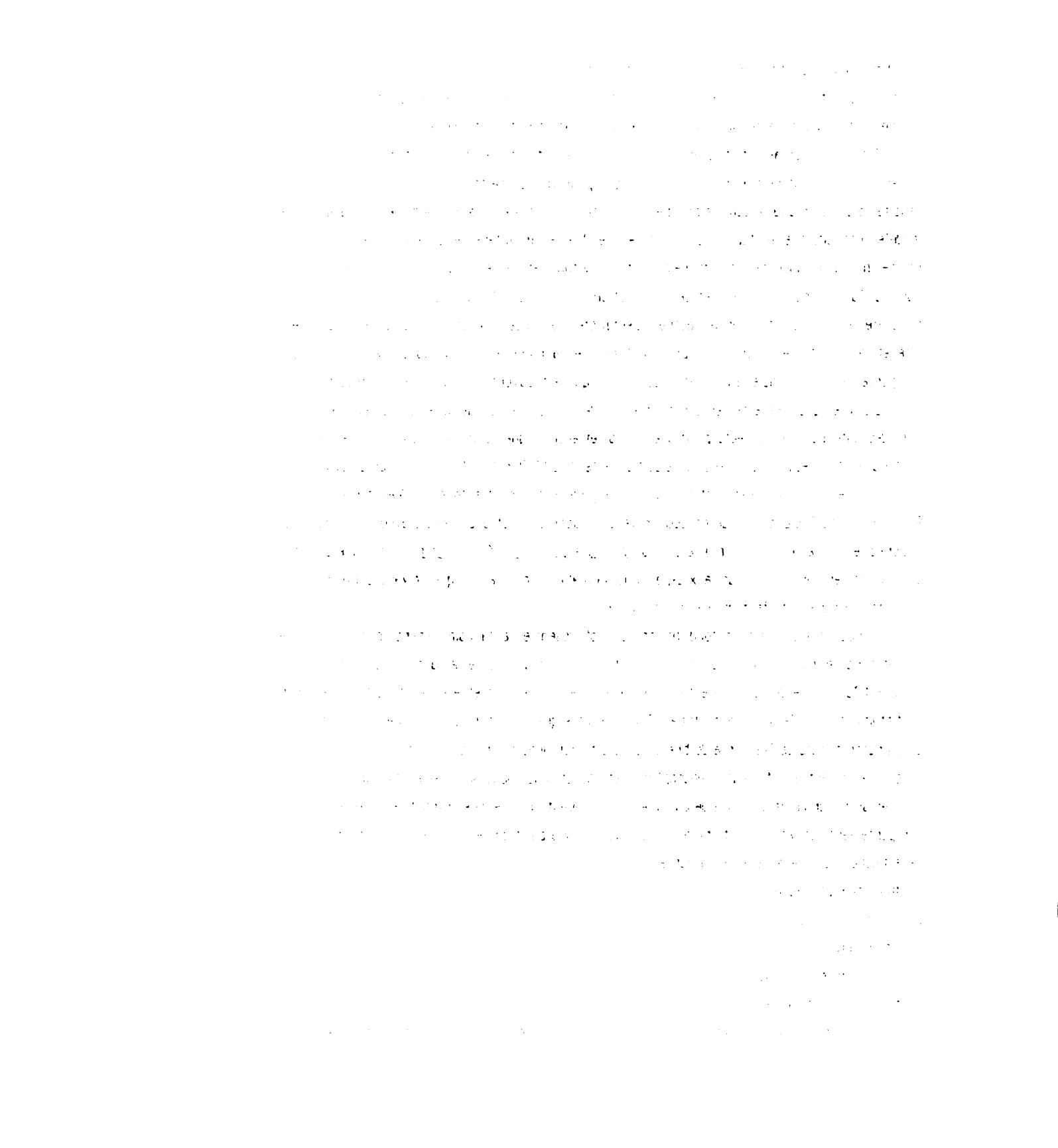
D'autres schémas ont été élaborés dans le même ordre d'idée et il serait impossible de tous les énumérer. Nous ne pourrions cependant pas poursuivre une étude sur le système américain sans faire allusion à la "maquette prospective" ("emergent model") de Howard Lee Nostrand [11]. Ce modèle, reproduit à la table 30 (p. 194) semble avoir intéressé plus d'un éducateur aux Etats-Unis, à en juger par le nombre d'écrits qui y font référence. Il divise les thèmes en quatre parties: la culture, la société et ses institutions, l'individu et l'écologie. On retrouve ici la majorité des sujets cités par les autres spécialistes, à l'exception de la géographie proprement dite et de l'histoire. Son atout principal repose, à notre avis, sur la place accordée aux comportements humains et au système des valeurs qui se trouvent au coeur de la notion culturelle.

Dans les quatre classements rapportés ci-dessus, on remarque un effort de synthèse de la part des auteurs. Les aspects politique, social et économique comportent chez ces derniers un contenu semblable, bien que l'économie soit absente chez M. Porcher. Par opposition au système de Jean-Pierre Fichou qui reposait sur un cadre général tournant autour d'"idées-forces", Louis Porcher divise l'apprentissage en deux niveaux, superficiel et approfondi, avec un système de repérage en guise de nerf central, alors que Vers une Science des Civilisations? offre une division à quatre dimensions se limitant aux aspects humain et contemporain et que Howard L. Nostrand, de son côté, souligne le facteur des relations humaines.

Il nous semble que le fond historique est essentiel à la compréhension de la société contemporaine mais qu'il devrait faire l'objet d'un cours d'histoire de la civilisation française, couvrant la période de la Gaule à 1958 par exemple, qui devrait être suivi obligatoirement par tout étudiant avant le cours de culture. Il va sans dire que le recours à l'histoire devrait non pas être proscrit mais se limiter à de brefs rappels historiques selon les besoins du thème introduit en classe. Quant aux facteurs géographique et économique, nous sommes en faveur de les voir figurer au programme du cours de culture car ils jouent un rôle déterminant aussi bien dans les comportements et les rapports humains que dans la vie politique et sociale. Notre propre cadre serait donc organisé de la façon suivante:

a) dimension physique
b) dimension sociale
c) dimension politique
d) dimension économique
e) dimension culturelle

Nous retiendrons les notions d'"idées-forces" pour relier les différentes catégories entre



elles, l'importance des rapports humains, ainsi que le traitement de la culture en deux étapes, général à un premier niveau et plus spécialisé à un deuxième niveau, ce qui nécessite plusieurs cours sur la France contemporaine, ainsi que nous le verrons à la conclusion.

Ces différents systèmes ne sont pas très éloignés dans leur application pratique et ils peuvent fort bien se compléter. Ils constituent une base à partir de laquelle l'enseignant sera à même d'échafauder l'ossature de son cours. Néanmoins, le choix des sujets traités semble être dicté par un autre facteur, celui de l'approche affectionnée par le professeur.

B. L'approche pédagogique:

Il existe plusieurs types d'approches et leur emploi varie selon le professeur, ainsi qu'en témoigne notre enquête. Le choix particulier d'une approche dépend de nombreux facteurs parmi lesquels figurent la sélection des sujets à traiter, le matériel disponible, le public, les connaissances de l'enseignant, etc. André Reboullet y ajoute une évolution en fonction des différentes époques [12]. Il explique ainsi que jusque vers 1950 environ, l'enseignement de la civilisation était centré sur l'aspect historique et culturel et qu'il a tiré ses modèles de la littérature d'abord, de l'histoire et de la géographie ensuite. Depuis 1950, en revanche, on met davantage l'accent sur la civilisation contemporaine et l'on s'est peu à peu tourné vers d'autres disciplines pour y trouver des modèles. On a eu recours, dans un premier temps, à la sociologie, qui offrait une approche scientifique de la culture avec ses données concrètes et ses statistiques. Puis ce fut le tour de l'anthropologie avec pour exemple les travaux de Laurence Wylie, en particulier son célèbre ouvrage Village in the Vaucluse qui apparaissait précédemment au chapitre deux et dont la première édition remonte à 1957; ses recherches présentaient comme trait original l'analyse d'un groupe culturel effectuée sur le terrain à la manière d'anthropologues étudiant une culture primitive. Avec l'essor de la linguistique, on fit appel ensuite à la sociolinguistique pour interpréter certains éléments culturels. Enfin, le champ dont on s'est inspiré plus récemment est celui de la sémiologie; son application à l'étude de la culture française apparaissait dès 1957 dans Mythologies de Roland Barthes[13] mais il fallut attendre une dizaine d'années avant d'en trouver une utilisation dans l'enseignement, notamment avec Michel Beaujour et Jacques Ehrmann dont l'article sera invoqué ultérieurement [14].

On a pu ainsi remarquer, en dépouillant les questionnaires remplis par les professeurs, que ces derniers avaient recours à ces quatre approches à des degrés différents, selon le cas. Il nous semble cependant que l'approche sociolinguistique demeure plus limitée et ne peut s'employer que dans quelques cas précis, comme par exemple la communication (relations humaines, messages de toutes sortes, etc.) et nous sommes tentée de nous limiter à trois autres approches mentionnées plus haut, à savoir sociologique, anthropologique et sémiologique. Dans Moeurs et mythes, Francis Debyser explique en détail les fonctions et les avantages de chacune d'entre elles [15].

L'approche sociologique, à son avis, traite la question étudiée comme un phénomène social en nous donnant des informations de base par l'intermédiaire de chiffres et de données ainsi que la dimension générale d'un aspect particulier dans ses relations avec l'ensemble du système social français. Il va même jusqu'à ajouter que "deux ou trois questions bien traitées come "phénomènes" représentatifs risquent d'être de meilleures clés, pour la connaissance de la France, qu'un panorama complet à prétentions exhaustives" [16]. Il est certain que l'approche sociologique ne peut s'appliquer à tous les thèmes étudiés dont certains ne sauraient être traduits en chiffres comme les

domaines plus subjectifs des codes et des comportements. Cependant, la sociologie fournit à l'enseignant et à l'apprenant des données de base qui confèrent à la démarche un certain degré d'objectivité.

L'approche anthropologique, qui est plus axée sur les hommes que sur le groupe et plus sur le concret que sur l'abstrait, pour reprendre l'idée de Francis Debyser, permet d'observer la culture à partir des réalités de la vie quotidienne, des attitudes et des comportements des Français. On fait appel, dans ce cas, à des documents authentiques pris sur le vif, qu'il s'agisse de films, d'interviews ou d'articles de presse, par example, ce qui rend la présentation plus vivante que des documents élaborés à des fins pédagogiques et qui demeurent, pour la plupart, artificiels et souvent hors contexte.

L'approche sémiologique, enfin, "aide à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation" [17]. Avec l'étude des signes culturels, en effet, on se situe à un niveau d'analyse plus profond car les signes ne peuvent être considérés comme tels que s'ils sont connus, compris et acceptés par tous les membres du groupe ou sous-groupe qui les emploient. Cette approche peut s'appliquer aux messages de toutes sortes, écrits, sonores, et en particulier à tout ce qui touche aux images (photographies, films, spots publicitaires, affiches, etc.).

Nous nous accordons avec M. Debyser sur le fait que ces trois démarches sont "indispensables et complémentaires" dans l'enseignement de la culture [16]. Une présentation limitée à l'analyse de type sociologique donnerait de la société un aspect fragmentaire sans rapport apparent avec l'ensemble vivant que forme le système entier. L'anthropologie pure serait confinée à une série d'observations sans lien entre elles et sans ossature. Quant à la sémiologie comme approche unique, elle ne permettrait pas à la classe de dépasser le domaine de la subjectivité.

En conclusion, il nous semble qu'une combinaison de ces trois approches pourrait être employée pour introduire la majorité des sujets, à des degrés variés selon le cas. Il serait peut-être intéressant de progresser du plus objectif au plus subjectif et d'attaquer l'étude d'un thème à partir de données sociologiques suivies d'observations d'ordre anthropologique avec l'analyse de documents, pour terminer enfin par une interprétation sémiologique. Cette démarche permettrait, dans un premier temps, de subjectiver les faits et, dans un deuxième temps, de les relier à l'ensemble du système sociétal en insistant sur les rapports qui existent entre tous les éléments de ce dernier.

Jusqu'ici, nous nous sommes limitée à des considérations théoriques, qu'il s'agisse du choix des sujets à traiter ou de l'approche à employer. Il s'agit maintenant de déterminer la manière de mettre en pratique ce qui vient d'être énoncé, c'est-à-dire, de tenter l'élaboration de

méthodologies de la culture.

C. La méthodologie:

Ainsi que le confirment les résultats de l'enquête, on utilise aujourd'hui, dans l'enseignement de la culture, plusieurs types de méthodologies qui varient en fonction de la personnalité de l'enseignant, de son public, du temps alloué, des documents disponibles, du manuel en usage et du sujet traité, pour ne citer que quelques facteurs. En ce qui concerne les méthodes pédagogiques appliquées à la culture, la recherche demeure encore assez limitée bien que des tentatives dans ce domaine commencent à se faire jour, la plupart ayant trait à l'intégration de la culture dans le cours de langue, au niveau secondaire en particulier. L'on peut cependant formuler certaines généralités comme point de départ à notre réflexion.

Il existe plusieurs manières de conduire des étudiants vers l'apprentissage d'une culture. Robert C.Lafayette et Renate Schulz, par exemple, s'accordant pour en voir trois principales [19]. Ils distinguent, dans un premier temps, l'immersion totale pour laquelle l'apprenant se trouve en contact avec une culture calquée sur l'originale ayant pour but de le mettre dans une situation identique à celle d'un enfant natif; on lui fournit alors des activités de conditionnement culturel grâce à l'utilisation de techniques d'imitation et de réponse. Cette méthodologie a déjà été pratiquée avec succès pour l'enseignement de la langue et, bien qu'elle permette à l'apprenant de développer certains automatismes, l'on peut se demander si une telle approche ne serait pas trop artificielle pour l'enseignement de la culture. Elle nécessiterait la présence de plusieurs Français pour un petit groupe d'étudiants américains et une préparation minutieuse qui exigerait des frais bien supérieurs à ceux dont disposent les départements de langues des universités américaines, ce qui rend cette option irréalisable dans l'état actuel des choses. Il nous semblerait préférable d'organiser un programme en France, avec un cadre authentique, expérience que beaucoup d'étudiants ne pourraient pas se permettre financièrement. La deuxième voie proposée par nos auteurs se présenterait sous la forme d'une observation critique et analytique de situations renouvelées qui pourraient manifester un système latent de comportements et d'attitudes susceptible d'être déchiffré par les apprenants, à la manière d'un anthropologue ou d'un sociologue. L'avantage de cette approche réside dans le fait qu'elle se fonde exclusivement sur des documents authentiques et qu'elle requiert la participation active des étudiants. Malheureusement, elle ne peut pas constituer la méthode unique à employer dans un cours général de culture sur la France car les étudiants qui ne possèdent que peu de bases en la matière risqueraient de ne pas en profiter pleinement. Elle serait cependant excellente dans un cours plus avancé et plus spécialisé sur un aspect particulier de la culture car elle s'adresserait alors à des individus initiés. La troisième méthode citée consiste en l'"observation guidée" de schémas choisis par le professeur suivie de l'explication et de l'interprétation de ces schémas avec l'aide d'une personne compétente en la matière, qu'il s'agisse du professeur même, de collègues venus d'autres départements dans le cadre

d'une coopération interdisciplinaire, ou tout simplement d'invités français spécialistes du sujet en question ou servant de témoins objectifs. Compte tenu des moyens disponibles et de l'état actuel de l'enseignement de la culture dans les universités américaines, nous tendrions à accorder notre faveur à cette approche qui semble mieux adaptée à un public de débutants.

Avec ce qui précède, il était question de la démarche méthodologique générale à suivre. Il convient maintenant de cerner notre propos en abordant les méthodes proprement dites. Nous aimerions d'abord nous pencher sur une controverse qui a fait couler beaucoup d'encre dans les années 1970, celle du débat entre la déduction et l'induction, pratiques qui touchaient plus précisément l'enseignement des langues. Dans son article "The Deduction/Induction Controversy", Victor Hammerly explique comment la grammaire était enseignée, traditionnellement, de façon déductive par l'apprentissage de règles suivi d'exercices d'application [20]. Il montre aussi qu'avec la méthode directe, en revanche, on s'appuie entièrement sur l'induction et que l'étudiant acquiert une connaissance des structures grammaticales au niveau de l'inconscient, sans analyse consciente, à la façon d'un enfant, par simple contact avec la langue, et que les règles suivent les exemples au lieu de les précéder. Il apparaît, dans notre enquête, que ces deux types de méthodologie sont employées pour ce qui a trait à la culture. En effet, l'on trouve tantôt le cours magistral suivi de documents en guise d'illustration (déduction) tantôt la présentation de documents dont les étudiants doivent extraire des généralités grâce à un contact direct avec la culture (induction). Il est certain qu'il faut éviter d'employer une position extrémiste et que la variété constitue un facteur de motivation pour les participants. Par ailleurs, tous les sujets ne se prêtent pas à toutes les méthodes. Néanmoins, les pédagogues semblent généralement s'accorder sur le fait que l'on retient mieux ce que l'on a découvert soi-même que ce que l'on répète après l'avoir lu ou entendu et nous pencherions en faveur de l'approche directe ou inductive aussi souvent que cela est possible car, en plus de son efficacité pour la rétention des faits présentés, elle rend le cours beaucoup plus vivant et engendre des discussions spontanées alors que le cours magistral, qui est parfois nécessaire, réduit l'interaction en classe entre professeur et étudiants et devrait être limité aux rappels historiques et aux introductions fournissant des informations de base à l'étude des thèmes qui en nécessitent. Par exemple, la méthode déductive serait plus appropriée à un sujet comme la vie politique qui exige certaines connaissances préalables (histoire, constitution des partis, déroulement des élections, etc.) alors que l'induction s'appliquerait fort bien à l'introduction de l'enseignement car les apprenants, même à un niveau élémentaire, pourraient établir des comparaisons avec leur propre système à partir d'une série de documents authentiques. Une pédagogie de la découverte nous paraît donc préférable et nous soutenons l'opinion de Francis Debyser telle qu'il la formule dans Moeurs et mythes: "les problèmes méthodologiques de cette pédagogie consistent moins à savoir comment les manuels ou les professeurs vont présenter cette

civilisation que comment les élèves vont l'étudier et parvenir à cette lecture de sens. [...] c'est une affaire de méthodes d'approche par les étudiants et non de techniques expositives magistrales [car] on n'apprend pas à lire à quelqu'un en lui faisant la lecture ni en lisant à sa place"[21].

Un autre aspect important de la méthodologie concerne l'analyse comparative qui semble être employée par plusieurs de nos répondants, avec plus ou moins de régularité. Nous reprendrons ici l'idée de Louis Porcher qui favorise cette perspective en affirmant que toutes les sociétés font face aux mêmes problèmes fondamentaux et, bien que les solutions qu'elles apportent à ceux-ci varient d'une culture à l'autre, il existe entre elles un rapport du fait que ces problèmes sont identiques[22]. Mais pour que la comparaison soit pertinente, il est impératif de la présenter d'une manière aussi objective que possible. Nous nous accordons avec M. Porcher qui recommande des principes méthodologiques communs aux deux sociétés en question., c'est-à-dire une comparaison de catégories homologues entre elles. Si l'on contraste, par exemple, les groupes socio-professionnels des deux pays il s'agira d'avoir recours à des données et statistiques qui contiennent les mêmes éléments terme à terme (classes d'âge, sexe, etc.) sinon la technique sera dépourvue de toute validité.

Un grand nombre de participants à l'enquête mentionnent le fait qu'une approche comparative authentique permet aux apprenants de mieux connaître leur propre culture, de même que l'étude d'une langue étrangère leur a permis d'approfondir les structures de leur propre langue. Cette méthodologie comporte naturellement des avantages et des dangers, ainsi que le souligne Jean-Claude Béacco dans La Civilisation [23]. On peut, d'une part, avoir recours à ce qu'il appelle la "relation duelle" entre les deux cultures qui nous fait courir le risque de "glisser du niveau descriptif" au "niveau appréciatif", donnant lieu à des commentaires du type "c'est mieux ici"/"c'est mieux là-bas". Il s'agit donc, pour le professeur, de lutter contre l'ethnocentrisme latent en s'efforçant de présenter les éléments de façon objective et en les explicitant de son mieux. L'on peut, d'autre part, conférer à cette analyse contrastive un caractère pluridimensionnel en comparant non pas deux cultures mais plusieurs, grâce à l'apport des sciences sociales qui fournissent des données sur différents pays. Cela permet à l'étudiant de prendre davantage de recul non seulement par rapport à la culture-cible (française, en l'occurrence) mais, surtout, par rapport à la culture-source qui est la sienne.

Il nous reste maintenant à parler des techniques qui ont déjà été proposées par des enseignants. Nous ne reprendrons pas celles qui figurent dans les questionnaires et qui sont reproduites au chapitre deux. Nous y ajouterons d'autres qui semblent avoir obtenu un certain suffrage parmi les professeurs américains à en juger par la mention qui en a été faite dans différentes revues professionnelles aux Etats-Unis. Dans un article intitulé "Commitment to the Teaching of Foreign Cultures", Genelle Morain fournit un rappel des activités les plus connues en

résumant leurs objectifs et leur démarche [24]. Bien que ces techniques aient été employées dans les classes de langue au niveau de l'enseignement secondaire, certaines peuvent trouver leur place dans un cours de culture au niveau universitaire. Elles pourraient au moins être introduites dans les classes de langue où la culture joue maintenant un rôle secondaire alors qu'elle devrait déjà y être introduite de façon minutieuse, ainsi que nous le verrons plus tard. Nous avons traduit en français la description des techniques présentées par Genelle Morain qui sont reproduites ci-dessous dans l'ordre chronologique:

a) La capsule culturelle ("culture capsule") de Darrel Taylor et John Sorenson [25]: on part d'une différence culturelle minimale entre la culture-source et la culture-cible et l'on en profite pour faire une brève présentation d'environ dix minutes égayée de documents et d'objets authentiques, le tout pouvant être rangé dans une boîte à chaussures qu'on appelle la "capsule". Pour éviter un caractère fragmentaire, il faut essayer d'établir des liens entre les capsules, en fonction des thèmes qui s'y prêtent. Cette activité convient parfaitement à l'analyse contrastive dont nous avons parlé antérieurement.

b) le minidrame ("mini-drama") de Raymond L. Gorden [26]: plusieurs scènes brèves décrivent un malentendu culturel. L'action du drame est interrompue avant la résolution du conflit et le professeur fait prendre conscience aux étudiants des fausses présomptions de la part de participants appartenant à des cultures différentes. Cette activité pourrait trouver sa place après l'étude des catégories socio-professionnelles, par exemple, en assignant à des apprenants un rôle à jouer en fonction d'une catégorie particulière qui devrait les inciter à faire certains choix ou à adopter une attitude qui refléterait celle de cette classe sociale.

c) l'assimilateur culturel ("cultural assimilator") de Fred E. Fiedler, Terence Mitchell et Harry C. Triandis [27]: on présente aux étudiants la description écrite d'une rencontre interculturelle qui engendre chez les participants la perplexité ou même l'hostilité. Le paragraphe est suivi de trois ou quatre explications possibles et l'étudiant essaie de choisir celle qui lui semble correcte. Chaque information est présentée sur une page séparée contenant des informations culturelles de telle sorte que l'apprenant s'instruit également à partir des propositions qui lui semblent incorrectes. La coopération de plusieurs professeurs de langue/culture étalée sur plusieurs années peut permettre la création de toute une collection d'assimilateurs. Cette technique nous paraît excellente pour un renforcement de l'apprentissage du système des valeurs.

d) module audio-moteur ("audio-motor unit") de Theodore B. Kalivoda, Genelle Morain et Robert J. Elkins [28]: les étudiants réagissent physiquement à des ordres donnés sur bande magnétique, participent à un pique-nique espagnol ou à une randonnée pédestre en Allemagne, ou encore conduisent une Peugeot, tout cela à partir d'un enregistrement de dix minutes autour d'un incident particulier. Le vocabulaire, la situation et la réaction physique contribuent à l'acquisition du

savoir culturel, en particulier en ce qui concerne les éléments de la vie quotidienne.

e) le groupement culturel ("culture cluster") de Betsy Meade et Genelle Morain [29]: élaborée dans le but d'élargir le concept de la "capsule", cette activité présente à des classes consécutives trois ou quatre capsules en rapport étroit et se termine par un jeu de rôles amenant les étudiants à formuler une synthèse du contenu linguistique et culturel du groupement. Dans le cadre du cours de culture, l'on pourrait fort bien adapter cet exercice à l'introduction des comportements et coutumes à raison d'une "capsule" par situation particulière puis, après l'établissement de plusieurs d'entre elles, demander aux étudiants de discerner un schéma commun correspondant à une ou plusieurs tendances ou "idées-forces" inhérentes au caractère français.

f) le "cultoon" de Genelle Morain (intraduisible en français car il est formé à partir de "culture" et "cartoon") [30]: l'on décrit un malentendu culturel au travers d'une bande dessinée se composant de un à quatre dessins. Les apprenants étudient le "cultoon" tout en écoutant le professeur qui lit un script décrivant la situation. Les indices responsables des présomptions incorrectes de la part des personnages sont évidentes mais dépendent de capacités de lecture visuelle pour une interprétation correcte. Grâce à une discussion générale, la classe parvient à déchiffrer les indices et à prendre conscience des signes et symboles de la culture-cible. Cette technique représente une bonne introduction au décryptage des signes culturels mais il nous paraît difficile de trouver de nombreuses bandes dessinées sur ce modèle, à moins de les fabriquer soi-même.

Une autre opération qui présente un intérêt et qui concerne directement notre sujet est le "drame social" élaboré par André Reboullet [31]. Il s'agit de présenter à la classe tous les documents et données possibles se rapportant à un "drame social" défini comme une action ("dépouillée de son sens tragique") qui implique la participation de personnages selon un rituel social qui se déroule avec certaines variantes en fonction du milieu socio-culturel, de l'âge, de l'époque et de l'influence d'autres cultures. Ce "drame" comporte une part importante de phénomènes langagiers (oraux ou écrits). L'auteur donne comme exemples de "drames sociaux" les élections ou le mariage qui est d'ailleurs illustré plus loin par Gilbert Quénelle [32]. On y trouve d'abondantes informations sur le détail des cérémonies impliquées par un mariage: documentaires issus des media ou s'exprimant par eux-mêmes au travers de sondages, d'enquêtes, etc; on y fait même figurer les démarches et les préparatifs que l'on effectue avant le mariage. Il s'agit donc d'un dossier qui fait appel à différentes approches, sociologique, anthropologique et sémiologique, afin de présenter à la classe un tableau aussi complet que possible d'un rite culturel avec ses codes particuliers.

Nous avons parlé des différentes approches possibles, de méthodologies variées et de techniques diverses qui sont au nombre d'une infinité. Pour conclure, nous reprendrons la réflexion de Jean-Claude Béacco sur le lien qui existe entre l'idéologie et la méthodologie [33]. Il appuie son raisonnement sur trois séries d'oppositions binaires correspondant au point de vue de

l'enseignant et aux conséquences qu'il peut entraîner. La première opposition contraste le fait d'informer à celui de faire découvrir auquel nous avions déjà fait référence au début de cette partie. Nous ajouterons simplement ici le commentaire de M. Béacco, à savoir que la méthodologie dépend du centre des préoccupations du professeur. Si son souci est axé sur le contenu du cours, son rôle sera celui d'un informateur; si, en revanche, il est axé sur les apprenants, sa tâche consistera à aider ces dernier à construire leur savoir culturel de façon active. La deuxième opposition compare l'acquisition de valeurs traditionnelles à celle de comportements collectifs. Il faut là aussi s'interroger sur la manière de percevoir la culture. Si, pour l'enseignant, l'apprentissage culturel signifie aller directement aux valeurs qui ont suscité l'admiration d'autres nations à travers l'histoire, telles que les accomplissements de la civilisation (la "culture cultivée"), il introduira ces valeurs en classe et s'orientera vers une éducation "civile" considérée par M. Béacco comme "élitiste, aristocratique, passéiste et esthétisante". En revanche, si le professeur désire faire approfondir la société française à travers des évènements, des structures et des comportements collectifs, il sera amené à insister sur les réalités contemporaines, par le biais de la sociologie en courant toutefois le danger de se limiter à la vie quotidienne. Cependant, c'est là le meilleur moyen d'initier les étudiants à la lecture de la culture-cible et à la reconnaissance de comportements spécifiques. Enfin, le troisième point soulevé par notre auteur oppose le "dire" au "non dire". L'image que l'on souhaite donner de la culture française dépend, entre autres facteurs, de la position de l'enseignant et des réactions probables des apprenants. Ces derniers sont "plus ou moins bien disposés" à l'égard de la France et le professeur peut être tenté de leur donner de la société étudiée une représentation aussi positive que possible afin de ne pas briser leur enthousiasme, attitude légitimée par le désir du professeur à faire des adeptes. Néanmoins, celui-ci se doit d'être honnête et ne doit pas hésiter à montrer de la culture-cible les aspects qui lui semblent négatifs. Au contraire, cela peut s'avérer bénéfique lorsqu'on prend conscience des stéréotypes et des clichés erronés qui circulent encore sur la société française, ainsi que le révèle notre enquête! M. Béacco résume la situation en expliquant que deux positions s'offrent alors à l'enseignant, celle d'"ambassadeur" qui entraîne l'auto-censure en classe et l'élaboration de "manuels carte postale" cachant sciemment une partie de la réalité ou bien celle de "contestataire" qui conduit à l'activisme et à des représentations plus véridiques dans des dossiers, matériel plus approprié à ce type d'approche. Le débat à ce sujet est loin d'être clos à en juger par la passion avec laquelle plusieurs participants ont répondu aux questions de l'enquête! Ces dernières considérations nous amènent à un autre aspect essentiel de la méthodologie, le type de matériel employé et son traitement.

D. Les matériaux pédagogiques:

Tout au long des questionnaires que nous avons dépouillés se profile une plainte constante de la part des professeurs de culture: le manque de matériaux pédagogiques appropriés à la discipline enseignée, qu'il s'agisse du manuel ou des documents d'illustration. Nous avons déjà amplement traité cette question au chapitre deux mais nous aimerions ajouter ici quelques considérations supplémentaires.

En ce qui concerne les manuels, on leur reproche d'abord de ne pas être à jour. Il est certain que la société est en mutation constante et qu'un ouvrage se trouve dépassé deux ou trois ans après sa parution du fait que la législation et même la constitution du gouvernement peuvent se modifier en fonction d'évènements imprévisibles. Une solution à ce problème serait de rédiger un ouvrage en équipe et de le réviser régulièrement, quitte à envoyer chaque année quelques pages de révision aux professeurs qui l'utilisent dans leurs classes. Une seconde critique que l'on a formulée également concerne le contenu des livres qui, très souvent demeure incomplet ou superficiel. Il est vrai que, pour des raisons commerciales, les éditeurs considèrent le type de cours auquel leurs ouvrages s'adressent et que, dans notre système actuel le cours de culture ne peut être que superficiel dans la mesure où on lui consacre tout juste un semestre quand un tel cours existe dans un département de français! On accuse certains manuels d'être réberbatifs, peu attrayants et manquant d'illustrations récentes, ce à quoi l'on pourrait remédier aisément! Il semble que lorsqu'on aura enfin accordé au cours de culture la place qu'il mérite dans les programmes de français il sera peut-être plus facile de publier des ouvrages adéquats, c'est-à-dire, aussi complets que possible, abondamment illustrés et susceptibles d'être mis à jour régulièrement. C'est pourquoi il est impératif de créer aux Etats-Unis une commission ou une association de professeurs de culture (en français ou dans toutes les langues) afin que la culture puisse s'imposer en tant que discipline!

Louis Porcher, qui a déjà largement contribué à la recherche en didactique des civilisations, préconise l'élaboration de matériaux pédagogiques de plusieurs manières [34]. Il commence par un manuel de "références générales" de type encyclopédique qui fournirait aux apprenants les "repères indispensables pour s'orienter" dans la culture française; il s'agirait, en quelque sorte, d'un ouvrage dans le style Nouveau Guide France mais plus complet et plus élaboré qui contiendrait les bases des connaissances nécessaires. Il serait accompagné d'un instrument d'évaluation pour tester la maîtrise des compétences acquises à l'aide de ce manuel. En guise de complément et afin de poursuivre l'étude de la culture en profondeur, M. Porcher recommande la préparation de fascicules spécialisés dans divers domaines tels que littérature, histoire et aspects de la vie quotidienne (école, transports, etc.) ainsi que d'outils d'évaluation pour tester les connaissances issues à partir de ces fascicules. Enfin, il suggère la diffusion de ressources médiatiques

régulières sous forme de cassettes sonores et vidéo. Le manuel général de référence conviendrait parfaitement au cours d'introduction à la France contemporaine alors que les fascicules seraient mieux adaptés à des cours plus spécialisés que les étudiants pourraient suivre par la suite. Quant aux ressources médiatiques, elles ont trait aux documents dont la pénurie est devenu un leitmotiv parmi les professeurs de culture! Il convient d'abord de définir ce que l'on entend par ce terme dans le cadre du cours de culture. Qu'ils soient écrits (presse, tracts électoraux, œuvres littéraires, etc.), oraux (émissions radiophoniques, enregistrements musicaux, etc.) ou visuels (photographies, affiches, diapositives, films, émissions télévisées, etc.), on peut les classer en deux grandes catégories, les documents authentiques et les documents pédagogiques. Les derniers présentent l'avantage d'être conçus pour un public qui nous est familier et dont on connaît les besoins mais ils demeurent souvent artificiels et manquent de naturel. Les premiers, tels qu'ils ont été définis dans un article d'Adrien Le Bihan, sont des documents "non fabriqués à des fins pédagogiques, c'est-à-dire tout discours produit par un francophone dans l'intention soit de transmettre une information, soit de manifester une réaction personnelle à une information" [35]. Ils sont souvent plus motivants mais ils comportent l'obstacle des difficultés linguistiques selon le niveau de langue des étudiants. Cependant, ils représentent, à notre avis, le meilleur moyen de placer ceux-ci en situation d'acculturation. Les documents forgés, en effet, manquent de relief, ainsi que le fait remarquer Georges V. Santoni [36]. Ce dernier ajoute qu'ils donnent de la France un "portrait apprivoisé", une "vision folklorique"; il va même jusqu'à citer le cas des distributeurs de films qui choisissent les films qu'ils diffusent aux Etats-Unis en fonction de l'image que l'Amérique se fait de la France, ce qui tend à répandre des clichés qui n'ont plus cours! Encore faut-il préciser que tous les documents ne sont pas bons. Or sur quels critères faut-il se fonder pour distinguer les bons des moins bons? Nous nous contenterons de citer Jean-Pierre Fichou pour dire que "les bons documents sont, pour l'enseignant, ceux qui font parler les élèves, ceux qui stimulent leur réflexion, ceux qui confortent leur maîtrise de la langue, plus que d'autres dont la seule vertu est de nourrir la mémoire [...] les meilleurs documents sont généralement les plus provoquants" [37]. Il ne suffit pas de définir le contenu des documents authentiques. Il faut également parler de leur traitement, c'est-à-dire de la façon dont ils peuvent être employés en classe.

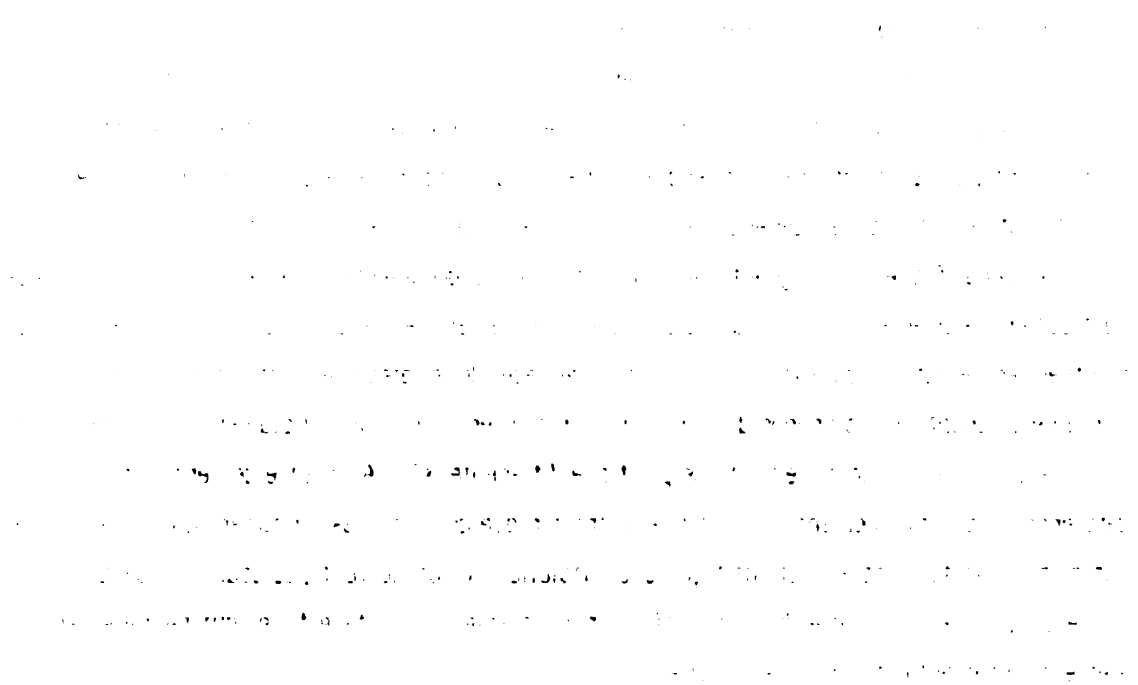
Les statistiques ont beau prouver que les gens lisent de plus en plus, il est indéniable que nous appartenons maintenant à une civilisation de l'audio-visuel par opposition aux périodes précédentes où l'on faisait davantage appel à l'écrit. Dans l'enseignement, on a développé dans les années 1960 ce qu'on appelait les méthodes "audio-visuelles" qui semblent peu à peu être tombées en désuétude. Louis Porcher attribue cet abandon à la "faillite d'une pédagogie" et il affirme qu'il faut remanier totalement les méthodes pédagogiques et donner une autre signification aux moyens

audio-visuels car "les images, en pédagogie, ne valent que ce que valent leurs méthodes d'utilisation mais, en même temps, elles contribuent à créer la chair vivante de celles-ci" [38]. Il ne s'agit pas, en effet, d'employer l'audio-visuel pour créer une diversion en classe et briser la monotonie d'un cours magistral. Ce dont nous avons besoin, ce sont des techniques d'exploitation de ces matériaux. Dans ce contexte, Jean-Pierre Fichou propose une démarche en quatre étapes comprenant la préparation, l'analyse, la synthèse et la conclusion à partir de documents authentiques [39]. Quel que soit le document employé, il convient de le préparer soigneusement, non seulement en raison des difficultés linguistiques qu'il peut comporter, mais aussi et surtout pour replacer l'évènement ou la situation dans son contexte historique ou social. A ce stade, M. Fichou nous met en garde contre quatre "pièges" dans lesquels nous risquons de tomber: "l'explication servile" calquée sur l'explication de texte littéraire alors que nous sommes en présence d'un document de civilisation, la "vaine paraphrase" que les apprenants distinguent parfois mal du commentaire, la "régurgitation complaisante" d'une partie du cours ou d'un passage du manuel et le "hors-sujet classique" qui consiste à se perdre dans des digressions au lieu de discuter et d'apprécier le document lui-même, ce qui requiert une vigilance extrême de la part du professeur.

Dans un deuxième temps, on procède à l'analyse du document, c'est-à-dire à son explication en passant tantôt du détail au général. Toujours d'après M. Fichou, la synthèse (écrite ou orale) se doit de rester rigoureuse et de suivre un plan bien précis. Pour terminer, la conclusion a pour but de "faire le point sur le document dont elle évalue la portée". Cette démarche, bien que classique en apparence, constitue à notre avis le point de départ au bon traitement d'un document car elle permet aux apprenants d'en assimiler les mécanismes et les points de référence en plusieurs étapes. C'est par ce travail graduel que des novices vont être initiés à l'analyse culturelle et pouvoir, par la suite, se livrer à des exercices plus hardis de décryptage des signes. C'est à ce moment-là que la sémiologie entre en jeu car c'est avec les documents authentiques qu'elle fonctionne principalement. Ce type d'approche convient fort bien au professeur de langue et au spécialiste de littérature qui sont "des gens conscients des signes de façon anormale" alors qu'ils peuvent parfois rester au niveau de l'amateur quand il s'agit de sociologie ou d'anthropologie[40]. Nous nous sommes déjà longuement étendue sur cette approche mais nous voulons simplement insister maintenant sur son application à l'étude de documents authentiques. Les spécialistes de culture semblent la revendiquer de plus en plus car ils s'accordent sur le fait qu'une culture peut apparaître comme un vaste système de signes et que la sémiologie permet de "repérer les codes qui sont à l'oeuvre dans tous les secteurs et à tous les niveaux d'une société, d'étudier comment ils s'organisent en système et de dégager le ou les modèles culturels qu'ils impliquent, ainsi que leurs significations" [41]. L'objectif ultime de l'analyse sémiologique est de "créer des habitudes de réflexion et une capacité de lecture qui permettra de déceler, à travers ces

documents, les idéologies sous-jacentes d'une société" [42].

Il reste un dernier aspect à mentionner à propos des documents. Des étudiants qui n'ont ou n'auront jamais l'occasion d'aller en France risquent d'être plus susceptibles aux stéréotypes car ils n'auront pas la possibilité de prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont lu ou entendu et auront peut-être tendance à généraliser les cas qui leur seront présentés en classe. C'est pourquoi il est impératif que l'enseignant introduise plusieurs documents différents pour chaque cas particulier. Par exemple, lorsqu'il s'agit des vacances annuelles des Français, il serait bon de montrer les variations qui existent en fonction de l'âge, de la catégorie socio-professionnelle et de l'origine géographique; à propos d'un incident particulier, l'on pourrait étudier la relation qui en est faite dans des journaux de tendance politique différente, etc. Au risque de reprendre une idée déjà énoncée antérieurement, il vaut mieux traiter quelques thèmes fondamentaux correctement que de couvrir tous les aspects de façon superficielle, si l'on ne veut pas courir le danger d'une grave simplification. Cette dernière réflexion nous amène aux stéréotypes qui représentent un élément fondamental du cours de culture.



E. Rôle des stéréotypes:

Si l'on se reporte à la table 11 (p. 110), les premières images que l'on relève comme étant associées à la France par les étudiants sont les suivantes: Paris, le vin, la Tour Eiffel, la cuisine, le pain et les pâtisseries, la haute couture, le fromage, l'art, les paysages variés, les cafés terrasses, les musées, la beauté de la langue, etc. En ce qui concerne les premiers attributs du Français typique (table 17, p. 123), l'on trouve en début de liste: travailleur, petit, cheveux foncés, mince, fier, coureur de jupons, bon vivant, cultivé, poli, etc. Quant à la Française typique (table 19, p. 128), on la voit comme dévouée à sa famille, bien habillée, jolie, mince, travailleuse, sympathique, distinguée, cultivée, féminine, intelligente, etc. On retire donc l'impression que les apprenants interrogés se font une représentation positive de la France et semblent ignorer les principales difficultés qui font l'actualité quotidienne du pays, tels que le chômage ou l'immigration maghrébine, par exemple. Il est possible d'expliquer cette situation en remontant au statut spécial dont jouit la France aux Etats-Unis. Ainsi que le remarquent Michel Beaujour et Jacques Ehrmann, la France y apparaît comme un luxe à tous points de vue [43]. Ils développent leur affirmation en montrant dans un premier temps que, traditionnellement, apprendre le français et connaître la France restaient un privilège réservé à la haute société américaine. D'autre part, ils soulignent, à juste titre, qu'il n'y a pas de groupe important d'Américains de souche française comme c'est le cas d'autres groupes de souche italienne ou même allemande. Par ailleurs, nos auteurs insistent sur le fait que la France ne reçoit pas d'aide économique et ne peut être manipulée dans le domaine politique en dehors des voies diplomatiques traditionnelles ou de pressions économiques subtiles. Enfin, ils terminent leur exposé sur l'idée que la France est stable, relativement prospère et ne représente pas un défi à l'hégémonie américaine et que, même si elle peut parfois être irritante, elle ne constitue pas un problème.

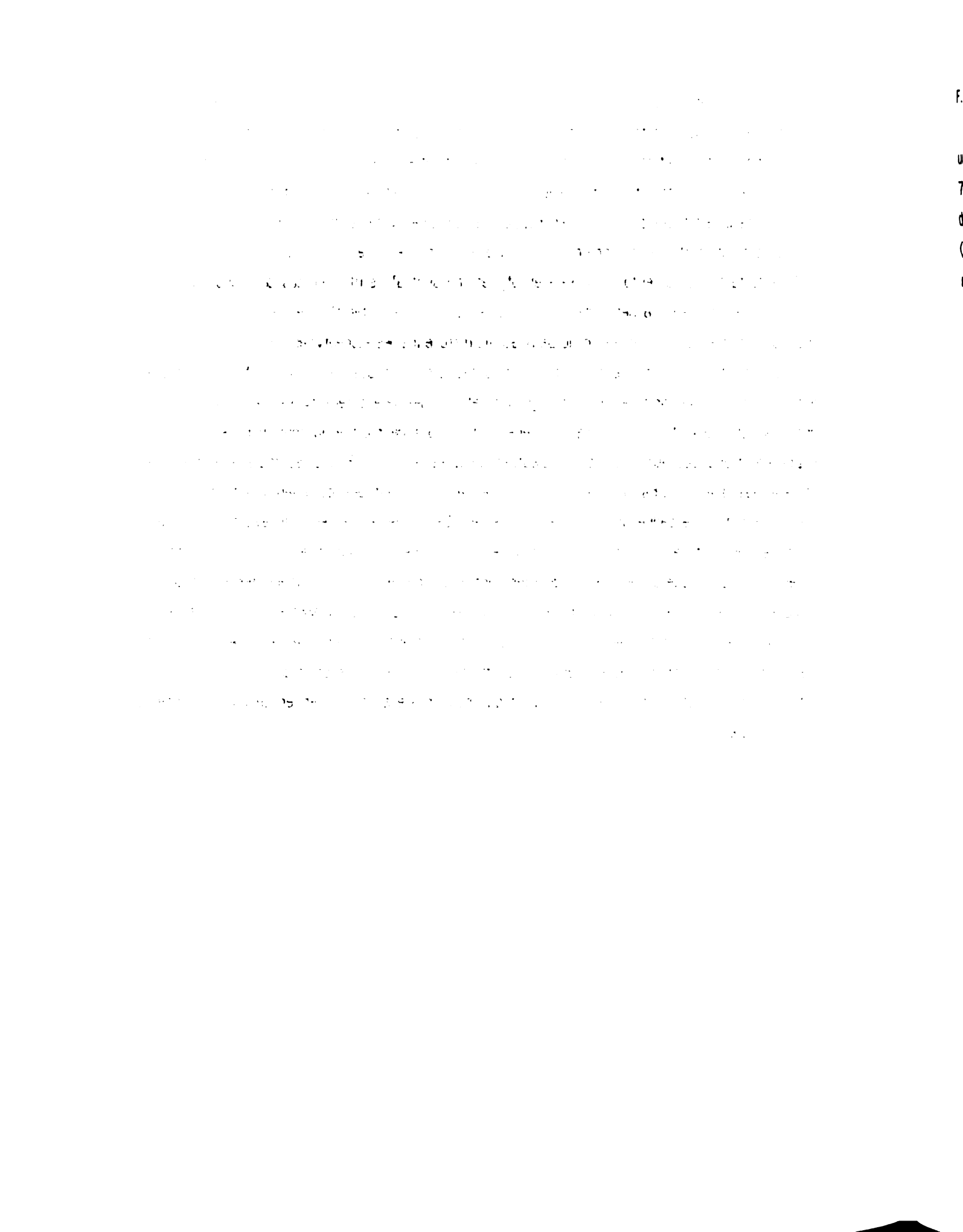
Avant de parler de l'emploi des stéréotypes, il convient d'abord de les définir. Deux questions se posent alors à nous, à savoir en quoi consiste un stéréotype et quelle est l'origine de ces stéréotypes. Les auteurs de Vers une Science des civilisations? ont tenté d'élucider certains points à ce propos. Il décrivent ainsi le stéréotype comme "la forme la plus simplifiée et la plus élémentaire d'une représentation sociale", "un degré rudimentaire et appauvri de l'image" qui "consiste le plus souvent en certains traits sommaires physiques, psychologiques et moraux dont le rôle est de distinguer et d'identifier son objet" car "lorsqu'on connaît peu de choses sur un individu on lui attribuera les caractéristiques de sa classe d'appartenance" et que "la catégorisation sert à ordonner et à systématiser l'environnement social" [44]. Or la façon dont certains groupes se représentent les uns les autres varie selon la nature des relations qu'ils établissent entre eux, que celles-ci soient économiques, culturelles, politiques ou militaires. Nos auteurs poursuivent leur développement en distinguant trois sortes de représentations: induites,

justificatrices et anticipatrices [45]. Elles sont "induites" lorsque ces groupes ont été en contact, ce qui leur a permis de forger certaines images les uns des autres. C'est le cas, par exemple, d'un pays colonisé ou occupé ou peut-être même de pays voisins qui sont en rapport étroit. Or la France et les Etats-Unis ne sont pas des pays limitrophes et les seuls contacts qui aient jamais existé entre les deux cultures se limitent aux séjours d'Américains en France (soldats des deux Guerres mondiales ou personnes ayant vécu en France pour des raisons variées) et à ceux de Français aux Etats-Unis (pour tourisme, affaires ou études car le nombre d'immigrants en provenance de France demeure très restreint). Les représentations "justificatrices" s'appliquent aux colonisateurs, aux conquérants ou aux oppresseurs qui ont essayé de justifier leur pouvoir en forgeant une image dévalorisante des peuples soumis, de même que la façon de voir un groupe minoritaire peut être modifiée en fonction de facteurs politiques ou économiques (cela explique en partie la situation présente des Français de souche française à l'égard des immigrants maghrébins depuis la crise économique qui a entraîné un changement d'attitude vis-à-vis de ces derniers en raison du taux important de chômage qui sévit en France). Les représentations "anticipatrices", enfin, préparent, au niveau de l'inconscient, la situation qu'un groupe veut créer ou l'action qu'il souhaite entreprendre; dans ce cas, les images ainsi forgées sur un autre groupe donné facilitent l'action qui sera entreprise à l'égard de celui-ci (nos auteurs illustrent cet aspect par le cas de la politique menée contre les Juifs dans l'Allemagne nazie). Si l'on respecte le schéma proposé ci-dessus, seule la première catégorie, celle des représentations "induites", correspondrait à l'origine des stéréotypes que les Américains ont élaborés sur la France et les Français. Or compte tenu de la faible densité de ces derniers, l'on comprend aisément les résultats obtenus aux questionnaires remplis par les étudiants!

Maintenant que nous connaissons la nature de ces stéréotypes et la nature plus ou moins floue de leur cause, il s'agit de s'interroger sur la façon de les exploiter dans un cours de culture. En effet, ils font partie intégrante de la vie sociale et ne sont pas toujours complètement éloignés de la réalité. Ils constituent ainsi un bon moyen pédagogique et le rôle de l'enseignant consistera à "établir leur bon usage" et à "en employer à la fois la justesse et l'insuffisance" [46]. Georges V. Santoni préconise leur emploi de façon régulière pour "intensifier le contact" avec la culture à condition "d'émettre, auprès des étudiants, quelques évidences essentielles" qu'il cite au nombre de six [47]. Premièrement, les apprenants doivent prendre conscience du fait que les documents ne sont jamais neutres, tout authentiques qu'ils soient et tout objectifs qu'ils puissent paraître! Deuxièmement, si certains documents sont présentés en classe ou dans un manuel, le fait qu'ils aient été sélectionnés pour "faire connaître la France" implique qu'on y trouvera sûrement un grand nombre de stéréotypes. Troisièmement, et nous abordons ici un aspect important du problème, ces documents vont agir sur l'inconscient des étudiants au niveau de leurs propres

stéréotypes. Quatrièmement, il faut souligner la commodité des généralisations qui permettent de "catégoriser des abstractions" et d'en fournir une explication simplifiée. Cinquièmement, les stéréotypes sont un reflet de la personne qui les "émet" et à laquelle ils permettent "d'extérioriser ses sentiments". Enfin, toujours, d'après M. Santoni, les stéréotypes sont ambivalents car ils reflètent deux attitudes possibles par rapport au propre système de l'observateur, "soit parce qu'il en est satisfait', "soit parce qu'il le critique". Lorsque les étudiants ont pris conscience des différents facteurs qui entourent les stéréotypes, on peut alors utiliser ces derniers pour faire comprendre différents aspects de la culture, en particulier "famille, école, milieux socieux, institutions, media qui sont les principeux agents diffuseurs des stéréotypes"[48].

L'on peut bien sûr présenter différentes sortes de stéréotypes. Véronica Pugibet distingue les autostéréotypes que l'on a de son propre groupe national des hétérostéréotypes que l'on a des autres groupes notionaux [49]. Il pourrait s'avérer intéressant de mettre au jour non seulement les représentations des Américains ou d'autres peuples sur les Français, mais également les stéréotypes que les Français ont d'eux-mêmes en analysant des documents authentiques qui constituent dans ce cadre un véhicule privilégié. De la même manière, en ayant recours à la méthode contrastive, l'on pourrait comparer les représentations que les Français ont des Américains, ainsi que celles que ces derniers ont d'eux-mêmes. Il faudrait ajouter à cela que les images forgées diffèrent en fonction de l'âge, du sexe et de la catégorie socio-professionnelle. On voit donc que les possibilitées sont illimitées et permettant de créer une certaine variété dans l'enseignement. Le profil des étudiants va lui-même influencer la réaction de la classe devant une situation donnée et c'est le dernier aspect qui nous reste à considérer en ce qui concerne la méthodologie.



F. Le profil des étudiants:

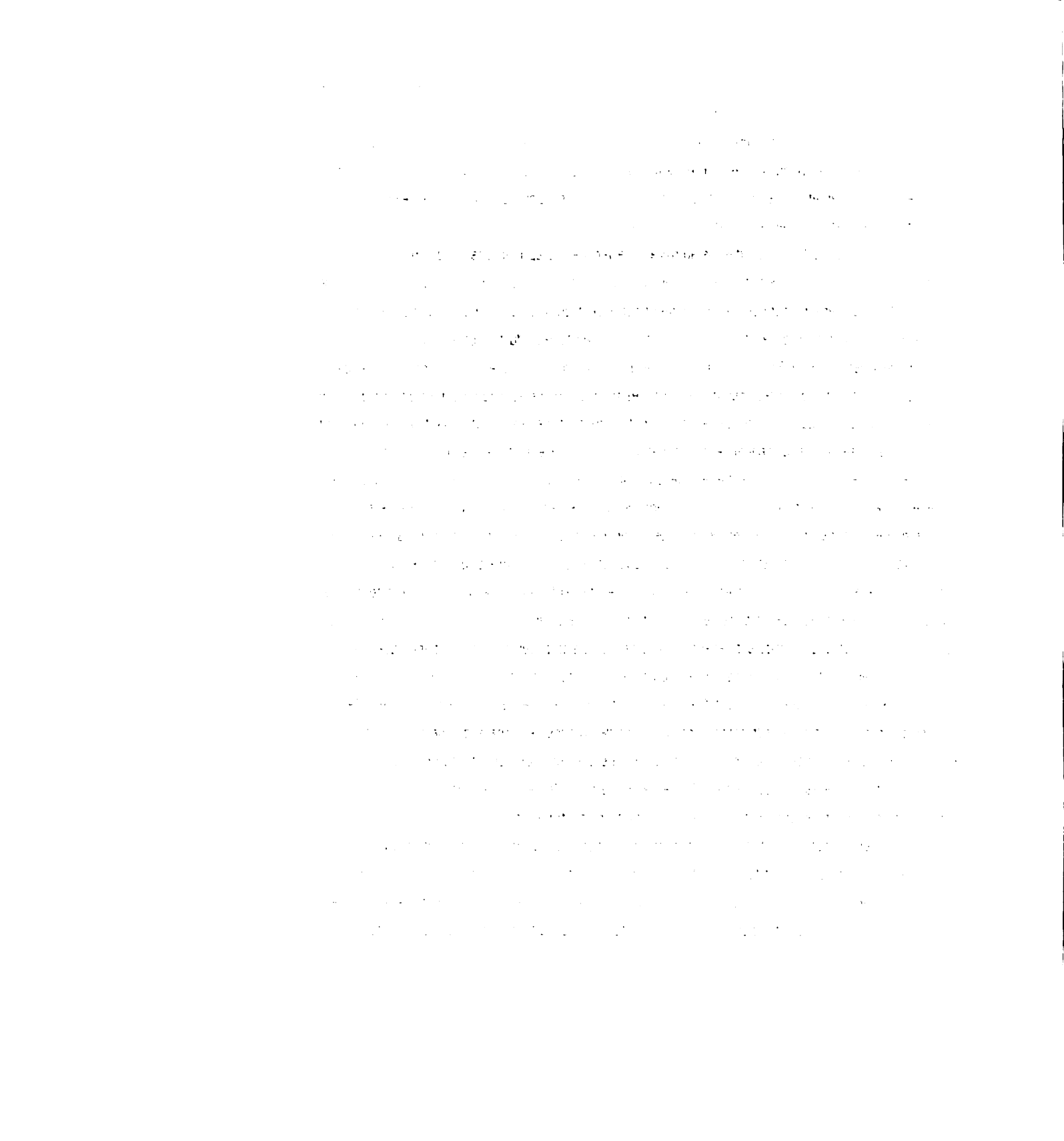
Nous connaissons déjà le portrait robot de l'étudiant moyen de culture française dans une université américaine: nous avons ainsi énoncé au chapitre trois qu'il était de sexe féminin à 75%, âgé de 21 à 22 ans, probablement inscrit en quatrième année et qu'il étudiait le français depuis deux ou trois ans; il y a de fortes probabilités pour qu'il prépare l'équivalent d'une licence ("bachelor's") et qu'il ait choisi de se spécialiser en français (pour 41%), dans les affaires ou les relations internationales (pp. 95-99); il se destine à l'enseignement (21%) ou à une carrière dans les affaires (pp. 102-103) et s'est déjà rendu dans un pays de langue française (68%), en particulier en France (p. 147). Tous ces facteurs sont à prendre en compte lorsqu'on organise un cours de culture, qu'il s'agisse du contenu, du manuel, des documents à employer, des approches et de la méthodologie à sélectionner. Dans ce sens, Jean-Claude Béacco mentionne quelques critères à considérer parmi lesquels nous en retiendrons deux [50]. Le premier a trait à la maturité sociale des apprenants qui, naturellement, est fonction de l'âge dans la plupart des cas mais pas toujours car certains individus âgés de vingt ans auront acquis un plus grand degré de maturité que d'autres plus âgés selon leur expérience personnelle et en particulier s'ils ont déjà vécu à l'étranger. Malheureusement, l'origine sociale peut entrer en jeu ici et il s'agira, pour le professeur, de déployer tous ses efforts pour permettre aux individus qui n'ont pas eu l'occasion de développer leur conscience sociale, quelle qu'en soit la cause, de rattraper le temps perdu puisque l'un des attributs de l'enseignement est sa fonction de démocratisation. Le deuxième critère que nous avons jugé bon de citer consiste à établir une différence entre un public spécialisé, c'est-à-dire les spécialistes de français qui se destinent à l'enseignement, et un public non spécialisé, les autres apprenants en l'occurrence. Pour les premiers, le cours de culture sera sans doute obligatoire, ou du moins nous l'espérons; il devra couvrir tous les aspects possibles de la société contemporaine de manière informative et même offrir des ouvertures sur la méthodologie de la culture. Pour les seconds, en revanche, il est possible que le niveau de langue soit moins élevé et que le but recherché soit simplement une compétence de communication, dans quel cas l'enseignant se trouvera peut-être obligé de choisir des documents à forme linguistique plus abordable et de limiter le nombre des thèmes couverts.

D'autres chercheurs mettent l'accent sur l'indification des besoins des étudiants. Louis Porcher va même jusqu'à affirmer que le cours devrait être centré sur l'apprenant et sur la façon dont il perçoit le message transmis par l'enseignant au lieu de se concentrer sur ce dernier [51]. Pour cela, il s'agit de connaître son public, non seulement à travers le profil des étudiants mais en fonction de leurs "capitaux culturels" constitués de connaissances, de "savoir-faire", de systèmes de valeurs, de représentations particulières et d'expériences personnelles car ce sont ces "capitaux culturels" qui vont déterminer le comportement culturel des sujets ainsi que leur

"comportement d'apprentissage". Nous ne contesterons pas l'idée exprimée par M. Porcher selon laquelle dans tout enseignant et dans tout apprenant il existe des "tendances à l'ethnocentrisme, au sociocentrisme et à l'égocentrisme", que "tout message pédagogique se délivre à travers un double prisme culturel", celui du professeur et celui de l'étudiant, et que la seule chose à faire est de "repérer, maîtriser et connaître les biais qui sont à l'œuvre" pour pouvoir prendre du recul par rapport aux faits et documents introduits en classe [52].

Nous avons fait allusion ci-dessus au niveau de langue des apprenants, ce qui nous renvoie au sujet fort débattu de savoir s'il faut enseigner ce cours en français ou dans la langue maternelle de ceux-ci. Nous aimerions reprendre brièvement cet aspect qui a déjà été traité au chapitre deux où l'on relevait les commentaires de quelques professeurs en faveur du français. Nous soutenons la position de Jean-Pierre Fichou pour qui "l'acquisition de la langue et la connaissance de la civilisation sont indissociables" car d'une part, les traductions ne sont jamais tout à fait fidèles en raison des variations dans les images et les connotations culturelles, d'autre part le cheminement historique d'un terme et la fréquence de son référent dans la vie quotidienne sont différentes d'une langue à l'autre (M. Fichou cite l'exemple du mot "pain" qui envoie à une forme et à un sens différents selon qu'il est employé par un Français ou un Américain)[53]. Nous avons déjà vu que l'étude d'une culture implique l'étude de codes; or ces codes sont véhiculés par la langue. M. Fichou va même plus loin en affirmant que la langue est aussi nécessaire à la culture que la culture est nécessaire à la langue; il soutient son argument en faisant référence aux cinq cents tentatives qui auraient été entreprises depuis le dix-septième siècle pour créer une langue internationale telle que l'espéranto qui jusqu'à présent n'a pas réussi à s'imposer justement parce que les mots qui le composent sont dépourvus de contenu culturel. Certains professeurs invoquent l'argument de la barrière linguistique pour justifier l'emploi de documents en anglais et il nous semble à ce propos qu'on ne devrait pas admettre dans un cours de culture des sujets qui ne possèdent pas un niveau minimal en compétence linguistique. De même que les cours de littérature s'appuient sur un contenu bien précis, le cours de culture ne devrait pas faire double emploi avec un cours de conversation axé sur la langue et illustré d'informations culturelles.

Ce dernier aspect conclut la partie de notre recherche consacrée à l'organisation du cours. La majorité des points qui en ont fait l'objet serviront de point de départ à notre conclusion, ainsi que nous l'avons annoncé précédemment. Nous nous tournons maintenant vers un facteur qui a été mentionné par bien des participants de notre enquête, celui de la formation des enseignants.



4.2 Formation des professeurs de culture:

Lorsqu'il s'agit de la formation des professeurs, quelle que soit la discipline considérée, la première étape consiste à s'assurer des connaissances théoriques acquises par ces derniers. En ce qui concerne la culture française contemporaine, les futurs enseignants auront besoin de faire appel à plusieurs champs d'études tels que l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques, les sciences économiques, l'histoire de l'art, la littérature, etc. dans la mesure où ils devront être capables de comprendre un système social dans toute sa complexité. C'est pourquoi bon nombre de participants à l'enquête et de théoriciens revendiquent l'interdisciplinarité, aussi appelée pluridisciplinarité. Dans cette optique, un programme de culture française devrait faire figurer, parmi les cours obligatoires, au moins un cours dans quelques-unes des matières indiquées ci-dessus, les plus importantes nous paraissant être l'histoire, la sociologie et l'anthropologie. Jean-Pierre Fichou suggère d'aborder cet apprentissage en partant du particulier, c'est-à-dire, des disciplines isolées, pour aboutir au général et fournir au professeur un panorama plus vaste de la société entière sous tous ses aspects [54]. Par ailleurs, la formation des enseignants devrait inclure l'acquisition de techniques qui permettraient au futur professeur de continuer lui-même à se documenter par la suite, c'est-à-dire, un cours sur les sources disponibles en relation avec la culture, tout comme il existe un cours de bibliographie et méthodes destiné aux étudiants préparant une maîtrise ou un doctorat de littérature française! Dans l'état actuel des choses où il n'existe que très peu de programmes spécialisés en culture, surtout après la licence, une solution consisterait à organiser ce cours de culture sous forme de coopération entre professeurs venus de départements divers (histoire, sociologie, anthropologie, etc.); certaines universités ont déjà tenté cette expérience qui, dans la majorité des cas n'a pas dépassé le stade de l'essai. Il est vrai que dans ces conditions le cours ne peut généralement pas être pratiqué en français, ce qui représente un inconvénient important. En dépouillant nos questionnaires, nous avons relevé quelques commentaires visant à décourager la reconnaissance de la culture en tant que discipline et invoquant pour cela l'étendue des connaissances impossibles à acquérir. A cette objection nous rétorquerons que cette "discipline", si l'on peut se permettre de la qualifier ainsi, n'exige pas plus de connaissances théoriques que la littérature. Si l'on considère, par exemple, un programme typique de doctorat en littérature française, l'on y remarque, parmi les cours obligatoires, celui de recherche et méthodes mentionné plus haut, parfois un cours sur l'histoire de la langue française, environ deux cours de littérature sur chaque siècle (Moyen Age, seizième, dix-septième, dix-huitième, dix-neuvième et vingtième) et peut-être un séminaire sur le sujet choisi pour la thèse, ce qui se monte approximativement à quatorze ou quinze cours, ni plus, ni moins! Si l'on disposait parallèlement du même nombre de

cours pour un programme de culture/civilisation française, il serait alors fort possible de fournir aux individus intéressés une bonne formation interdisciplinaire! L'on pourrait, à titre d'exemple, organiser ainsi le découpage des cours requis: un cours d'histoire de la civilisation française sur chaque siècle, y compris le XXème siècle (histoire politique, histoire des idées, histoire de l'art et littérature) afin de posséder des bases sur le développement historique qui permettront d'expliquer les évènements contemporains, un cours général sur la France contemporaine mettant l'accent sur les institutions, deux ou trois cours sur un aspect précis de la France contemporaine (enseignement, système politique, catégories socio-professionnelles, femmes, régions, économie, cinéma, littérature, etc.), un cours dans chacune des disciplines périphériques importantes (sociologie, anthropologie culturelle, sciences économiques, sciences politiques) et le cours de bibliographie et méthodes. Il nous semble que, dans ces conditions, le futur enseignant de culture n'aurait rien à envier à son collègue de littérature du point de vue de ses connaissances. Mais il faut préciser que sa formation ne doit pas rester au stade des connaissances théoriques. Il s'agit également de permettre à ce futur professeur d'acquérir une compréhension de la culture à deux niveaux, non seulement superficiel mais surtout profond, ainsi que le suggère Pierre Trescases [55]. Pour ce dernier, une compétence superficielle aurait trait aux rapports sociaux tels qu'ils sont exprimés linguistiquement, à la culture quotidienne avec ses connotations, et à des notions élémentaires sur différents aspects de la société (histoire, géographie, institutions, etc.), bagage que possède tout professeur de français quelle que soit sa spécialité; la compétence profonde à laquelle M. Trescases fait allusion, en revanche, correspondrait à une perception plus avancée sur les aspects de la société française déterminés par l'histoire, les institutions et la vie économique. Or il est de notre avis que le programme que nous proposions ci-dessus pourrait justement permettre aux apprenants de parvenir à cette compétence culturelle profonde!

La dernière étape relative à la formation des professeurs de culture consisterait à fournir à ces derniers les moyens de prendre un certain recul afin de pouvoir objectiver à la fois leur propre culture et la culture française. Cette objectivation peut se produire tout naturellement comme conséquence des connaissances acquises mais principalement en introduisant dans l'instruction une approche contrastive. Il serait bon d'offrir, parmi les cours suivis dans les disciplines périphériques que nous avons suggérées, une comparaison entre plusieurs sociétés (y compris évidemment la France et les Etats-Unis) du type anthropologie culturelle comparée et comparaison des systèmes sociaux, économiques et politiques de différentes nations. Avec un tel programme, l'individu serait forcément amené à prendre conscience de la relativité de ses cadres culturels par rapport à la France mais aussi aux Etats-Unis et de façon plus universelle!

On ne saurait parler de la formation des enseignants sans mentionner un séjour obligatoire en

France d'au moins une année et encore, seulement lorsque l'individu posséderait déjà une bonne maîtrise de la langue lui permettant de mieux saisir les codes culturels. Il faudrait en effet insister sur l'aspect culturel et non pas simplement linguistique de ce séjour car un étranger qui arrive en France sans pouvoir s'exprimer ni comprendre ce qui se passe autour de lui consacrera une grande partie de son temps à l'acquisition de la langue, aux dépens de la culture, ce qui ne correspondrait donc pas au but que nous poursuivons, c'est-à-dire l'appréhension des connotations!

Pour conclure sur cet aspect de notre étude, nous aimerions reprendre la suggestion de Louis Porcher sur la nécessité d'une formation renouvelée des enseignants [56]. En effet, la culture est en changement perpétuel et les professeurs de culture devraient avoir la possibilité de se mettre à jour sur les évènements courants. Il existe peu de programmes dans ce sens, si ce n'est le stage d'une semaine offert chaque année en juin par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris sur l'actualité économique et sociale de la France. Il y a bien sûr les conventions annuelles offertes par l'AATF (American Association of Teachers of French) ou la Northeast Conference dont le programme inclut toujours certains aspects de la France contemporaine. Mais cela n'est pas suffisant. Ces conventions devraient proposer régulièrement un séminaire de recyclage étalé sur une ou deux journées pour faciliter la tâche aux enseignants de culture qui se trouvent isolés dans un établissement qui, très souvent, n'a pas les moyens financiers de se procurer les ressources nécessaires à une information continue sur l'actualité française.

Après avoir délibéré sur l'organisation du cours de culture et la formation des professeurs, il convient d'établir une synthèse de la situation qui nous préoccupe en essayant de formuler ce que nous considérons comme étant la fonction de ce cours.

4.3 Fonction du cours de culture:

Au lieu de présenter les objectifs du cours de culture en début de chapitre, il nous a paru préférable de les introduire après avoir exposé des considérations au sujet de l'organisation du cours et de la formation des professeurs afin d'établir une synthèse de notre développement. Par ailleurs, c'est après la détermination des objectifs du cours que l'on pourra en élaborer des outils d'évaluation puisque ces deux concepts sont dépendants l'un de l'autre et même considérés comme "les deux faces d'un même concept", pour reprendre l'expression de Louis Porcher [57]. Or il aurait été difficile de traiter l'évaluation avant l'organisation du cours et la compétence de l'enseignant.

A. Objectifs du cours:

Ils sont nombreux et les théoriciens dont nous avons consulté les écrits les classent entre trois et neuf! Nous commencerons par Frances B. et Howard Lee Nostrand qui en énumèrent le plus grand nombre et semblent avoir exercé une certaine influence sur d'autres spécialistes en les subdivisant de la façon suivante [58]:

a)capacité de réagir de façon appropriée dans une situation sociale

b)capacité de décrire ou d'attribuer à une certaine catégorie de la population un schéma culturel de comportement social

c)capacité de reconnaître un schéma quand il est illustré

d)capacité d'expliquer un schéma

e)capacité de prédire comment un schéma sera appliqué

f)capacité de décrire ou d'adopter une attitude qui soit importante pour se faire accepter dans la société étrangère

g)capacité d'évaluer la forme d'une affirmation concernant un schéma culturel

h)capacité de décrire ou de démontrer des méthodes soutenables pour analyser un ensemble socio-culturel

i)capacité d'identifier les principaux objectifs humains qui donnent une signification à ce qui est enseigné

Il apparaît que nous avions déjà fait allusion à la majorité de ces desseins depuis le début de ce chapitre. Par ailleurs, certains sont en rapport étroit et peuvent être regroupés sous une même catégorie: a) et e), par exemple, se réfèrent à une compétence de communication, alors que b), c) et d) tournent autour des schémas culturels.

H. Ned Seelye a tenté de simplifier cette structure en la réduisant à sept buts plus précis destinés à faciliter la communication interculturelle [59]:

a)comprendre le sens ou la fonction des réflexes culturels conditionnés que les gens emploient

pour satisfaire des besoins physiques et psychologiques fondamentaux

b)comprendre l'interaction qui existe entre la langue et les variables sociaux (âge, sexe, classe sociale et lieu de résidence)

c) saisir le comportement conventionnel dans des situations courantes

d) appréhender les connotations culturelles qui sont présentes dans les mots et les expressions

e) être capable d'évaluer des affirmations concernant la société en question

f) être capable de localiser et d'organiser des informations sur la culture étudiée pour entreprendre des recherches à son sujet

g) développer envers la culture étudiée une certaine curiosité à l'égard de cette culture et une attitude bienveillante envers les habitants du pays en question

On retrouve une fois de plus des aspects sur lesquels nous nous sommes étendue antérieurement à l'exception peut-être du dernier qui présente un intérêt dans la mesure où il aborde un facteur que nous n'avons qu'effleuré. Nous osons croire que tout enseignant de culture française a lui-même développé cette bienveillance à l'égard de la France et qu'il essaiera de transmettre cette attitude à ses étudiants; il devra cependant rester vigilant et ne pas se laisser emporter par son enthousiasme au point d'en perdre son objectivité! Il nous semble, en effet, qu'un dessein important du cours de culture devrait être justement de "sortir l'étudiant américain de ce cadre rassurant d'une France où tout va bien", de "lui faire connaître un peuple vivant aux prises avec des problèmes concrets" et de "le confronter [...] à une compréhension culturelle démythifiée" pour reprendre les tournures de Georges V. Santoni [60]. Nous aimerions ajouter à ce dernier objectif et à ceux de M. Seelye les interrogations formulées à ce propos par M. Porcher: il se demande d'abord s'il existe en culture, comme en langue, une "compétence de survie", c'est-à-dire une compétence minimale sans laquelle toute communication serait impossible; puis il s'interroge sur l'existence de compétences spécialisées définies soit par le degré d'approfondissement soit par le domaine d'application [61]. Si la réponse à ces questions est positive, il suggère d'élaborer des outils d'évaluation appropriés afin de pouvoir mettre en application ces objectifs, ce qui nous amène au deuxième volet de la fonction du cours.

B. <u>Evaluation des étudiants</u>:

Cet aspect avait déjà été traité au chapitre deux dans le cadre de ce que nous appelions la "notation des étudiants". Nous savons donc que les professeurs se fondent essentiellement pour cela sur la contribution orale, l'examen final, l'examen de mi-trimestre, la présence, les exposés oraux, les dissertations et les comptes rendus écrits (table 9, p. 62). Malheureusement, le format des questionnaires et le temps limité dont disposaient les participants ne permettaient pas d'obtenir des précisions sur la forme et le contenu des examens qui, dans la plupart des cas,

devaient se composer de questions (à choix multiple ou non) ou d'essais de longueur variable. Ce type d'examen mesure surtout les connaissances théoriques des apprenants et nous serions encline à développer des outils d'évaluation qui testent non seulement les connaissances mais surtout la communication interculturelle.

Dans une première étape, nous ferons de nouveau appel à H. Ned Seelye qui nous propose des techniques spécifiques destinées à tester le savoir culturel des apprenants [62]. Il suggère d'abord, à l'instar de participants à l'enquête, de faire passer des tests d'attitude à l'égard de la culture-cible au début et à la fin du cours afin de discerner une évolution possible chez les sujets. Il nous propose quatre activités à cet effet. La première, imaginée par E.S. Bogardus, a pour but de mesurer le degré de "distance sociale" qui sépare un individu d'un groupe ou d'une société [63]; il dresse ainsi une série de groupes nationaux (français, espagnol, allemand, japonais, russe, arabe, etc.) pour chacun desquels l'apprenant doit indiquer s'il considérerait un membre de ce groupe acceptable comme conjoint, ami intime, voisin, collègue de travail, connaissance, etc., avec une gradation allant vers des relations interpersonnelles de plus en plus éloignées. La deuxième activité, inspirée par Charles E. Osgood et G.J. Suci, a trait à la "différentielle sémantique" ou distance entre deux attributs avec lesquels on juge un groupe culturel donné selon un certain nombre de caractéristiques binaires [64]; on choisit par exemple les Français et les étudiants doivent choisir entre deux attributs comme bons/mauvais, beaux/laids, propres/sales, bons/méchants, heureux/tristes, honnêtes/malhonnêtes, etc. Une autre technique renvoie à celle que nous avions employée à la rubrique No. 11 du questionnaire destiné aux étudiants: on propose pour un groupe donné une série d'affirmations et les répondants doivent indiquer pour chacune s'ils sont d'accord, pas d'accord ou s'ils ne savent pas. Enfin, nous trouvons une activité qui tend à mettre au jour l'opinion que les apprenants ont d'eux-mêmes: on leur soumet des affirmations sur eux-mêmes, du type "je suis content de moi-même", "j'aime étudier", "je suis populaire parmi mes amis", etc., pour lesquelles ils doivent indiquer s'ils sont ou non d'accord.

Ces techniques peuvent s'avérer intéressantes, si on les applique en début et en fin de cours, pour mesurer l'évolution des attitudes mais elles ne testent pas vraiment la compétence culturelle des étudiants de façon satisfaisante. H. Seelye nous propose plus loin quelques brèves activités plus précises parmi lesquelles figurent des jeux de rôles, des tests visuels (décodage de documents authentiques), auraux et oraux destinés à évaluer cette "compétence culturelle", expression à laquelle nous avons déjà eu recours sans pourtant la définir. Elle a revêtu une signification particulièrement importante ces dernières années et mérite qu'on s'y arrête afin d'approfondir la notion d'évaluation.

4.4 La notion de compétence culturelle:

Qu'entend-on exactement par "compétence culturelle"? Plusieurs définitions de ce terme ont été proposées, allant des plus simples aux plus élaborées. Pour Geneviève Zarate, par exemple, la compétence culturelle consiste "dans la mise en rapport de [...] savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans [la] capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses expériences disponibles celles qui seront susceptibles d'être plus adéquates au contexte immédiat", ce qui signifie que "la compétence culturelle n'est pas une addition de savoirs mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances limitées à l'expérience plus ou moins riche du monde" [65]. Pour Pierre Trescases, cette notion implique une "capacité plus ou moins grande de relier la langue apprise à la réalité psycho-socio-culturelle qui lui sert de cadre" [66], formule qui résume de façon concise la majorité des objectifs que nous avons mentionnés précédemment. Nous pourrions proposer une définition aussi complète que possible de ce concept et qui entrerait dans les détails déjà fournis par la description de ces objectifs. Pour éviter de nous répéter nous insisterons simplement sur le fait qu'une véritable compétence culturelle devrait inclure des connaissances de base sur tous les aspects de la société mais ne pas se limiter à des acquis théoriques; elle devrait aussi et surtout faire preuve d'une capacité de déchiffrer les codes culturels qui sont à l'œuvre dans tous les messages, attitudes et comportements rencontrés.

Cette notion de compétence culturelle s'est développée conjointement aux Etats-Unis et en France depuis quelques années mais c'est surtout grâce aux travaux de l'ACTFL que nous citions au début de ce chapitre qu'elle s'est répandue sur le continent américain dans le domaine de la recherche pédagogique. La publication des ACTFL Provisional Proficiency Guidelines en 1982 contenait le compte rendu de recherches effectuées par des spécialistes sur l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait d'une série de descriptions des niveaux de compétence pour la pratique orale, la compréhension auditive, la lecture, la composition et la culture selon une séquence nivelée d'étapes à suivre pour structurer un programme de langue étrangère. Pour comprendre l'ampleur de ce mouvement, il est nécessaire d'en rappeler les origines qui nous sont résumées par Judith E. Liskin-Gasparro [67].

Les directives de l'ACTFL sont le résultat d'un projet financé par le Département d'Education américain et développé en réponse à la recommandation présentée au Président Carter en 1979 par une commission sur l'enseignement des langues dont le but était d'établir des objectifs pour atteindre une certaine compétence linguistique à la fin de chaque année d'étude à tous les niveaux, en insistant particulièrement sur la compétence orale. Ces directives, qui ont été rédigées pour le français, l'allemand et l'espagnol, comportent des descriptions de la compétence à la fois

génériques et spécifiques allant du niveau de langue le plus bas à une compétence dite professionnelle.

Le principe organisateur qui est reflété par ces directives est celui de la compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité de fonctionner de manière efficace en employant la langue-cible dans des situations réelles. Cette notion de "compétence" s'inspire du système d'interview qui était employé par le Foreign Service Institute pour former les futurs membres du Peace Corps et qui avait été élaboré par l'organisation Educational Testing Service à Princeton. La description des niveaux correspond aux différents degrés de compétence linguistique utilisables dans la vie réelle, s'échelonnant de 0 (aucune compétence fonctionnelle) à 5 au sommet (compétence au niveau natif ou bilingue). Le but principal des ces directives était de développer des tests destinés à mesurer la compétence linguistique en langue étrangère. Ce qui est nouveau ici, c'est la présence de la composante culturelle qui n'avait pas d'antécédent dans les programmes de formation linguistique du gouvernement même si elle concerne ici le cours de langue plutôt que celui de culture.

Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, la publication de ces directives a suscité de nombreuses réactions de la part des membres du corps enseignant et les commentaires s'y rapportant se sont accumulés. L'un de ceux-ci nous vient de Wendy W. Allen qui remarque à juste titre que ces lignes directrices ne fournissent ni programme particulier, ni matériau pédagogique, ni méthodologie et suggèrent plutôt un principe d'organisation pour aider à la création d'outils, celui-ci reposant sur l'enseignement de la langue à travers la culture et non pas inversement comme on a l'habitude de le faire [68]. La compétence culturelle demeure encore une région inexplorée, par opposition à la compétence linguistique qui s'appuie sur des années de recherches, et les directives de l'ACTFL ont le mérite de constituer un point de départ pour l'élaboration de méthodes et de techniques visant à développer les premières. Après avoir examiné ces directives, Wendy W. Allen en déduit que, en suivant ce schéma, la compétence se mesurait en fonction de trois critères: la fonction ou comportement, le contenu ou contexte (relatif aux connaissances et aux attitudes) et la justesse (par rapport à la situation et aux interlocuteurs) et elle reclasse le contenu des directives de l'ACTFL en trois colonnes [69]. Cette division en trois critères, qui suit celle des autres compétences en insistant sur la "fonction" ne paraît pas satisfaisante à Mme. Allen qui s'interroge d'une part sur l'adaptation de cette division à des considérations théoriques et, d'autre part, à la façon dont l'équation de "fonction" linguistique (telle qu'elle est appliquée aux autres compétences) et de "comportement" culturel reflète notre compréhension de la connaissance culturelle. Elle reproche ainsi aux directives de réduire de façon mécanique l'étude de la culture à l'acquisition d'une série de comportements de plus en plus élaborés sans en définir le mode d'acquisition et la séquence de ses étapes. Elle suggère alors d'aborder le problème au

niveau théorique et nous propose deux outils: un cadre conceptuel pour la culture et la formulation d'une séquence pour l'étude de la culture en utilisant le programme de langue comme point de départ [70]. En observant ce cadre conceptuel, l'on remarque qu'il reprend les mêmes niveaux que ceux de l'ACTFL, à l'exception du niveau de compétence d'un natif ("NC") qui présente peu d'intérêt ici, et que leur contenu s'organise selon une division trifonctionnelle ayant pour composantes "information", "expérience" et "authenticité". Nous nous accordons avec Wendy W. Allen sur les avantages que ce cadre comporte par rapport à celui de l'ACTFL. D'une part, il ordonne des informations allant des plus simples et des plus concrètes aux plus complexes et aux plus abstraites. D'autre part, il contient un ensemble d'informations spécifiques à la culture et distinct de la langue, ce qui lui permet de mieux s'adapter à un cours de culture proprement dit alors que le cadre de l'ACTFL concerne seulement un cours de langue. Mais l'on peut poursuivre notre analyse en se référant à l'article de Edward Knox qui commente justement le cadre de Wendy W. Allen [71]. Ce dernier regrette l'absence de l'aspect comparatif qui demeure fondamental dans un tel enseignement comme nous l'avions montré précédemment mais qui peut néanmoins s'adapter à la méthodologie et à la démarche adoptées, quelles qu'elles soient. Il souligne à juste titre le fait que "le social précède le culturel et le politique" en suggérant que cette progression semble être plus éloignée de la vie de l'apprenant qui possède probablement plus de connaissances sur le culturel et même le politique, grâce à l'actualité, que sur le social. M. Knox dresse alors la liste des quatre domaines qui lui paraissent essentiels pour l'évaluation de la compétence culturelle:

- les connaissances de base: environnement, histoire, institutions, actualité
- le comportement interpersonnel: langue et mœurs
- le système symbolique: codes et représentations
- la vision du monde: thèmes, idéologies, valeurs

Il reconnaît lui-même que les troisième et quatrième catégories peuvent se chevaucher mais l'originalité de son développement réside dans le fait qu'il nous propose un cadre conceptuel à une autre dimension qui va du plus au moins "actif" et qui décrit les étapes de la progression avec beaucoup de clarté que les termes "justesse" et "authenticité" du cadre précédent:

	Comportement	Connaissances	Symbolique	Vision du monde
Presque Natif				
Supérieur				
Avancé				
Intermédiaire				
Novice				

Il s'agirait, bien sûr, de remplir ce cadre dans les détails, ce que M. Knox confie aux soins de la

recherche.

Un autre schéma de progression dans l'apprentissage nous est offert par Louis Porcher qui entrevoit deux démarches possibles [72]. La première irait du plus simple au plus compliqué, ce qui poserait alors le problème de savoir d'une part quelles capacités et quelles connaissances seraient considérées comme "basiques" et, d'autre part, sur quels critères l'on organiserait la gradation entre les niveaux. La deuxième irait du plus superficiel au plus approfondi et nous forcerait à nous interroger sur le moyen d'éviter le "risque de panoramisme" dans l'enseignement des généralités relatives à la société française; dans ce cas, également, il faudrait déterminer s'il existe un "tronc commun", c'est-à-dire des connaissances de base que l'on approfondirait ensuite dans un domaine choisi (enseignement, politique, etc.) ou bien si, après le "tronc commun", tous les apprenants approfondiraient un nombre limité de domaines déterminés comme importants, progression qui nous paraît plus flexible dans sa conception et qui permettrait une meilleure adaptation au public des étudiants qui se compose d'individus dont les besoins sont si variés!

Nous avions indiqué plus haut que Wendy W. Allen proposait, à l'intérieur du cours de langue et au niveau des débutants, un syllabus hypothétique de culture qui, en fait, pourrait servir de point de départ à l'introduction de la culture en première et deuxième années d'université où les étudiants doivent suivre quatre semestres d'enseignement intensif de langue avant de pouvoir s'inscrire à des cours avancés plus spécialisés. Il est de notre avis, en effet, que les apprenants ne devraient pas attendre le cours de culture pour s'initier à la compétence culturelle. A cet effet, Arley W. Levno et Günter G. Pfister ont entrepris une étude sur le contenu culturel des manuels de français employés dans les cours de langue de première année entre 1972 et 1978 [73]. Ils avaient choisi comme modèle le schéma de Edward T. Hall fondé sur une division anthropologique de l'activité humaine en dix catégories: interaction (entre l'être humain et l'environnement), association (hiérarchie sociale), subsistance, bisexualité (certains rôles, qui sont assignés par la société et non par le sexe, varient d'une société à l'autre), territorialité, temporalité, apprentissage (systèmes différents d'une culture à l'autre), jeu, défense (protection) et exploitation (utilisation de l'environnement)[74]. Arley W. Levno et Günter Pfister avaient ensuite réparti ces dix catégories sur cinq grands domaines: cellule familiale et sphère personnelle, sphère sociale, système politique et institutions, sphère environnement, arts. Ils concluent de leur analyse que sur les vingt et un ouvrages disponibles sur le marché à cette époque, seuls deux (9,5%) se révélaient adéquats dans leur contenu culturel dans la mesure où les dix catégories y étaient représentées (ils se gardent bien de donner les références aux manuels analysés). A la lumière de ces résultats, il ne faut pas s'étonner de trouver, parmi les étudiants qui ont participé à notre enquête après avoir suivi un cours de culture, des stéréotypes dépassés et pourtant si profondément ancrés. Est-il possible de corriger certaines représentations lorsqu'elles ont été

renforcées pendant des années non seulement par les media mais encore par les manuels et les enseignants? Pour rétablir cette situation, nous suggérons que l'apprentissage de la culture fasse partie intégrante du cours de langue d'une façon réaliste. Nous entendons par là qu'il ne devrait se limiter ni au "folklore" (gastronomie, fêtes, tourisme, etc.), ni aux arts et à la littérature, ainsi qu'on le remarque dans certains livres. Rien ne s'oppose à ce qu'on introduise d'autres aspects de la France dès ce niveau, sous une forme linguistique adeptée à la compétence des apprenants. De cette manière, le cours de culture ne se présenterait plus comme une simple introduction à la France contemporaine mais comme un approfondissement du sujet!

Les schémas étudiés ci-dessus représentent un pas en avant dans la recherche sur l'enseignement de la culture qui, malheureusement en est encore à l'état embryonnaire! On a déjà beaucoup débattu sur le contenu du cours, sur l'approche et les objectifs mais ce qui nous fait défaut, maintenant, ce sont des modèles pour la mise en pratique de ces théories, c'est-à-dire des activités pédagogiques pratiques, ainsi que des moyens d'évaluation, des techniques nous permettant de mesurer la compétence culturelle des apprenants. Ce qui nous manque surtout, ainsi que le souligne Louis Porcher, c'est l'établissement d'un "consensus minimal" pour l'enseignement de la culture, tel qu'il en existe déjà sur l'enseignement de la langue, afin de donner à celui-ci une structure de base en définissant des objectifs, des contenus, des progressions, des démarches et des outils d'évaluation; il s'agirait en quelque sorte d'un programme minimal que les universités pourraient utiliser comme point de départ et auquel elles ajouteraient d'autres éléments en fonction de leurs moyens financiers, de leurs enseignants et de leur public [75]. Nous approuvons l'opinion de M. Porcher sur la question de la méthodologie qui est secondaire car sans programme de base l'enseignement de la culture ne pourra pas progresser et ne réussira pas à s'imposer en tant que discipline. La seule manière de donner à la culture la place qu'elle mérite à l'intérieur du programme de français serait de former une association ou un groupe d'étude composé de spécialistes de culture enseignant dans différentes universités et d'entreprendre des recherches qui auraient pour but l'élaboration de ce programme minimal dont parle M. Porcher. L'on a déjà entrepris des efforts dans ce sens, en particulier avec l'appel lancé par la rédaction du Français dans le Monde en octobre 1984 pour créer un "réseau de contacts"[76] sur l'enseignement de la civilisation. Il s'agit là d'un premier pas qui montre que le corps enseignant commence à prendre conscience des nécessités qui s'imposent dans ce domaine. Mais pour qu'une telle entreprise parvienne à des résultats concrets assez rapidement, il faudrait que ce projet soit subventionné et emploie des chercheurs à temps complet. L'ACTFL a malheureusement interrompu les recherches qu'elle avait entreprises dans le cadre de la culture et il faudrait rétablir celles-ci ou bien fonder une autre organisation poursuivant le même objectif.

Ce chapitre, qui se proposait de présenter une synthèse sur l'enseignement de la culture à

partir des résultats de l'enquête et des principaux travaux de recherche effectués dans ce domaine jusqu'à ce jour, se voulait général dans sa perspective, ce qui explique que nous nous soyons étendue sur des considérations d'ordre générique. Nos recommandations sur l'organisation d'un programme de culture dans les universités américaines feront donc l'objet de notre conclusion.

CONCLUSION: RECOMMANDATIONS POUR L'ORGANISATION D'UN PROGRAMME DE CULTURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE DANS LES UNIVERSITES AMERICAINES

En vertu des résultats de notre enquête et des travaux de recherche sur l'enseignement de la culture auxquels nous avons fait allusion précédemment, nous aimerions présenter ici quelques propositions pour l'organisation d'un programme de culture française dans les universités américaines. Après tout ce qui a été dit à ce sujet, nous n'avons plus à justifier l'importance qu'un tel projet pourrait conférer à tout département de français en termes de son rayonnement. Nous soulignerons cependant quelques-uns des avantages qu'il comporterait. Il entraînerait, d'une part, une augmentation certaine des effectifs en particulier parmi les étudiants qui ne se spécialisent pas en français. Ces derniers auraient alors la possibilité de poursuivre l'étude de la langue et d'en acquérir une meilleure compétence alors que dans l'état actuel des choses les apprenants qui ne désirent pas poursuivre une carrière en français perdent tout contact avec ce domaine à l'issue des deux premières années d'étude de la langue ou des quelques cours offerts au-delà, tels que la conversation, la phonétique ou la composition, par exemple, puisque la littérature ne semble pas faire beaucoup d'adeptes parmi ce public de non-spécialistes. Un autre aspect non négligeable en faveur de l'établissement de ce programme concerne les étudiants qui restent encore indécis quant à leur future carrière; d'après notre propre expérience et celle des participants à l'enquête, la culture apparaît comme plus motivante que d'autres disciplines car elle est actuelle, peut être rendue vivante grâce au nombre infini de documents qui se prêtent à son enseignement et à la vision panoramique qu'elle offre de la France; dans ce cas, il est possible qu'elle fasse naître l'enthousiasme chez des apprenants qui n'ont pas encore choisi leur orientation définitive, donnant ainsi au français une autre dimension dans les années à venir. Enfin, les résultats de notre étude ont révélé qu'un grand nombre des étudiants inscrits dans les cours de culture se destinaient à une carrière dans les affaires et il nous semble que ces derniers tireraient un grand bénéfice d'une formation en culture pour ce qui a trait à l'amélioration de la communication interculturelle et, à longue échéance, à l'amélioration des échanges et des relations internationales. Les recommandations que nous présentons ici seront centrées sur le programme de culture ainsi que sur le cours de culture contemporaine proprement dit.

Ainsi que nous l'avions déjà mentionné au chapitre quatre, une bonne compréhension de la

France contemporaine nécessite des connaissances sur les évènements historiques et politiques susceptibles d'expliquer la situation présente. C'est pourquoi il est de notre avis que, avant de s'inscrire au cours de culture, les étudiants devraient avoir suivi un cours sur l'histoire de la civilisation française. Ce cours couvrirait la période allant des débuts de l'occupation romaine de la Gaule jusqu' à l'avènement de la Vème République en 1958 afin de déboucher directement sur la France contemporaine. Il insisterait sur l'aspect historique et traiterait également l'histoire de l'art, l'histoire de la musique et la vie quotidienne aux différentes époques étudiées; la littérature ne devrait y être présentée qu'à titre d'exemple puisqu'elle fait déjà l'objet d'un cours d'introduction étalé sur deux semestres dans la plupart des établissements. A cet effet, il serait recommandé de coordonner le programme des deux cours (civilisation et introduction à la littérature) de façon à ce que les étudiants puissent les suivre simultanément et que les mêmes périodes y soient enseignées parallèlement, ce qui permettrait de renforcer les connaissances acquises et de fournir au public un tableau plus complet de la civilisation. Il va sans dire que ce cours devrait s'étaler sur deux semestres en raison de son contenu, de même qu'il serait impensable de présenter un survol de la littérature française en un semestre! Il conviendrait de choisir un ouvrage à l'usage des apprenants qui soit aussi complet que possible; il serait également intéressant de leur faire employer en même temps un manuel d'histoire de France comparable à ceux qu'utilisaient les jeunes écoliers français du cours moyen il n'y a pas si longtemps (et qui sont encore disponibles) afin de les familiariser avec les clichés historiques traditionnels qu'ils retrouveront plus tard véhiculés par les media contemporains, tels que "le bon roi Henri" et sa "poule au pot", "le mot de Cambronne", etc., qui ne sont pas toujours présents dans les livres d'histoire conçus pour un public plus mûr.

En ce qui concerne le cours de culture contemporaine, il serait préférable de l'introduire en deux semestres également pour permettre aux apprenants une meilleure assimilation et une réflexion plus approfondie sur les concepts introduits en classe. Si le cours de civilisation s'est arrêté à 1958, il conviendrait de commencer ici par une rétrospective des évènements socio-politiques qui ont eu lieu jusqu'en 1981 pour aborder ensuite la période contemporaine. Si l'on désire fournir aux apprenants une vision aussi complète que possible de la société française, il nous semble qu'un contenu minimal du cours devrait inclure les thèmes suivants:

1. Cadre physique:
    a) composition territoriale de la République Française: les départements métropolitains ainsi que les départements et territoires d'outre-mer
    b) relief, cours d'eau et paysages
    c) climat

2. Cadre économique:

a) matières premières et richesses naturelles

b) Production: secteurs primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire

c) régions

d) emploi et chômage

e) commerce

f) transports

g) urbanisme

h) consommation

i) tourisme

3. Cadre politique:

a) les grandes institutions: Constitution; pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire

b) composition du gouvernement aux niveaux national, régional et local

c) ordre public et forces armées

d) partis politiques

e) système électoral

f) politique intérieure

g) politique extérieure

h) décentralisation

4. Cadre social:

a) démographie: composition de la population (y compris les différentes ethnies), évolution, citadins et ruraux

b) catégories socio-professionnelles

c) syndicalisme

d) la famille: composition, rôle de ses membres, grands moments (mariage, divorce, etc.)

e) la vie quotidienne: vacances, loisirs, fêtes, coutumes, gastronomie, etc.

f) la condition féminine

g) la Sécurité sociale

5. Cadre culturel:

a) enseignement

b) media

c) religion

d) valeurs

e) attitudes et comportements

f) rayonnement de la culture française et francophonie

Il est certain que cette structure demeure flexible dans la mesure où certains thèmes pourraient figurer sous différentes catégories à l'exemple du syndicalisme qui peut être traité aussi bien dans le cadre social que dans le cadre politique, ou même du problème des régions qui est lié à la fois à l'économie, à la politique et à la culture. D'autre part, nous avons opté pour une progression allant du plus concret au plus abstrait mais l'ordre que nous avons choisi peut également être modifié en fonction de l'orientation que le professeur décidera de donner à son cours. Nous n'accordons aucune place substantielle à la littérature ni à l'histoire des idées qui auraient déjà dû être abordées au cours de civilisation. La littérature, cependant, ainsi que le cinéma et d'autres formes d'expression trouveront leur place sous forme d'illustrations employées expressément à titre d'exemple. Nous avions déjà exprimé notre opinion sur les documents qui, à notre avis, devraient se limiter aux documents authentiques, dans la mesure de leur disponibilité, pour servir de support aux sujets abordés. Ces documents peuvent adopter des formes de toutes sortes: extraits de presse, documents visuels (photographies, diapositives, affiches), tracts politiques, documents sonores (publicité radiophonique, discours, chansons,etc.), vidéocassettes des chaînes de la télévision française (informations, émissions, feuilletons, publicité, etc.), films longs métrages, bandes dessinées, caricatures et dessins humoristiques, données statistiques, transcriptions d'interviews prises sur le vif, etc. Afin d'éviter une trop grande généralisation de la part des étudiants, nous recommandons, pour chaque thème traité, l'usage de plusieurs documents exprimant des points de vue différents chaque fois que cela est possible. Une autre suggestion empruntée à deux participants de l'enquête consiste à souscrire un abonnement de groupe à un magazine français (Le Nouvel Observateur, L'Express, etc.)pour la duré du cours de culture et à consacrer une séance hebdomadaire à l'actualité qui sera analysée et commentée en fonction de ce que les apprenants savent déjà. Ce type d'abonnement, généralement offert à prix réduit, serait à la charge des étudiants conjointement au manuel. En ce qui concerne ce dernier, nous avions déjà mentionné au chapitre quatre que nous préconisions l'élaboration d'un ouvrage qui pourrait être mis à jour régulièrement grâce à un travail d'équipe. Nous proposons un manuel composé d'une série de dossiers formés de feuilles libres contenues dans un classeur, de façon à réviser les feuilles qui n'ont plus cours au moins tous les deux ans. Cela représente évidemment un travail énorme impossible à mener de front avec un enseignement à temps complet et c'est pourquoi un travail d'équipe s'avérerait indispensable pour la constitution de ce manuel, chaque membre de l'équipe limitant ses recherches à quelques aspects précis. Un autre problème

concernant les livres qui sont actuellement sur le marché est celui de l'approche à adopter: faut-il rédiger un traité correspondant au cours de type magistral ou bien suivre une approche sociologique avec statistiques à l'appui, ou même une approche sémiologique ou anthropologique? Nous avons déjà dit que ces trois dernières approches étaient non seulement indispensables mais complémentaires. Par ailleurs, la démarche suivie par un enseignant dépend de sa personnalité et l'enquête révèle un grand nombre d'approches différentes. Il s'agit donc de produire un ouvrage qui puisse s'adapter à toutes les situations et, pour ce faire, il serait préférable de traiter chaque thème en ayant recours tour à tour aux trois démarches en question, sans oublier l'analyse contrastive non seulement entre la France et les Etats-Unis, mais en y ajoutant d'autres sociétés du monde occidental (Canada, U.R.S.S., République Fédérale d'Allemagne, Grande-Bretagne, Italie, etc.) dans la mesure du possible, afin de lutter contre l'ethnocentrisme. Pour ce qui est du contenu du manuel, l'on pourra se référer à cet effet au détail du cours proposé plus haut. D'autre part, puisque le cours auquel nous nous intéressons serait un cours d'introduction, il nous semble bon de diviser chaque dossier (ce terme nous paraît préférable à celui de chapitre) en deux parties, l'une formée de connaissances de base sur la matière, telles qu'un bref rappel historique ou la constitution des structures étudiées, l'autre composée de documents divers, aussi bien écrits que visuels et servant à susciter la réflexion et la discussion en classe sous la direction de l'enseignant; ces documents pourraient également s'accompagner d'exercices non pas linguistiques mais culturels, c'est-à-dire d'activités axées sur le décryptage des codes culturels. Il serait bon de faire figurer, en fin de dossier, une liste de titres favorisant des recherches supplémentaires sous forme de bibliographie, filmographie, discographie, etc. Cette liste pourrait d'ailleurs permettre au professeur de préparer sa documentation pour la classe. Ce dernier disposerait également d'un guide pédagogique rédigé à son intention et comportant la description de plusieurs démarches possibles pour l'introduction des différents thèmes abordés et le traitement des documents.

Nous ne reprendrons pas ce que nous avons déjà amplement développé au chapitre quatre au sujet de l'approche, qui doit être multiple (sociologique, anthropologique et sémiologique, tout en insistant sur la comparaison interculturelle) ni de la méthodologie qui se doit d'être centrée sur l'apprenant en exigeant de celui-ci une participation active. Nous tenons néanmoins à insister sur le fait que l'emploi des stéréotypes peut s'avérer bénéfique à condition de les présenter pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire avec un certain recul dans un effort d'objectivation. Quant à l'évaluation, il nous semble qu'elle devrait tester deux types de capacités: les connaissances théoriques et le décodage culturel. Pour les premières, l'on peut fort bien continuer à employer les méthodes traditionnelles d'évaluation, c'est-à-dire les tests portant sur des connaissances précises (dates, évènements, définitions, etc.), les comptes rendus écrits et les exposés oraux. Pour les secondes,

en revanche, il nous paraît plus indiqué d'introduire des activités de synthèse variées comportant une analyse sémiologique de documents authentiques pour permettre aux étudiants d'établir un rapport entre le contenu de ceux-ci et ce qui a déjà été présenté en classe. Enfin, nous reprendrons l'idée de certains spécialistes qui conseillent de tester les apprenants en début de cours pour adapter le contenu aux besoins des sujets. Nous y ajouterons que, pour parfaire son enseignement, le professeur aura peut-être intérêt à faire repasser le même test à ses étudiants en fin de cours et à le comparer au produit du premier pour y déceler une évolution et vérifier ainsi l'efficacité de son approche qu'il pourra éventuellement modifier afin d'obtenir les meilleurs réusltats possibles. Il va sans dire qu'il s'agirait de reprendre les travaux de l'ACTFL sur le développement de la compétence culturelle dans le but de créer de bons outils d'évaluation.

Un dernier aspect de la méthodologie qu'il ne faut pas négliger est celui de la langue. Pour les raisons invoquées au chapitre quatre, nous recommandons vivement que ce cours soit enseigné en français en vertu du lien étroit qui existe entre la langue et la culture. Or la compréhension des documents authentiques requiert une bonne compétence linguistique et c'est pourquoi, dans l'état actuel des choses, nous jugeons préférable d'offrir ce cours de culture en quatrième année d'université. La majorité des établissements le placent en troisième année, immédiatement après l'acquisition de la langue, ce qui, à notre avis, n'est pas suffisant pour assurer une appréhension optimale de la culture et c'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles certains professeurs se trouvent obligés d'avoir recours à l'anglais dans la mesure où le contenu a la priorité par rapport à la forme. Nous soulignerons encore une fois le besoin d'introduire la culture de façon sérieuse dès la période d'acquisition de la langue, aussi bien en classe que dans les manuels, et la nécessité d'exiger un certain niveau de compétence linguistique de la part des étudiants qui veulent poursuivre leurs études de français à l'issue de la deuxième année d'université, dans quel cas les cadres fournis par l'ACTFL peuvent servir de point de départ pour instituer un niveau minimal de capacité linguistique.

En conclusion, le programme de culture, tel que nous le concevons, devrait faire figurer l'histoire de la civilisation et le survol de la littérature avant l'étude de la France contemporaine. La majorité des départements de français aux Etats-Unis exigent que les futurs spécialistes aient suivi entre dix et quinze cours de français au-delà de la deuxième année. Parmi ces cours obligatoires, l'on en trouve presque toujours quatre ou cinq en langue (phonétique, conversation, grammaire et composition) et deux pour le survol de la littérature, le reste (entre quatre et dix cours) étant consacré à la concentration choisie, c'est-à-dire la littérature, la linguistique, la pédagogie et, dans quelques rares cas, la culture/civilisation. Le programme de culture idéal se composerait, en plus des cours obligatoires mentionnés ci-dessus (langue et survol de la littérature), de deux semestres d'histoire de la civilisation, de deux semestres de culture

contemporaine et de trois cours plus spécialisés sur la société française. Ces cours spécialisés pourraient porter sur les catégories socio-professionnelles, l'enseignement, la politique, l'économie, la presse, les femmes, le cinéma, l'art, la littérature contemporaine ou même d'autres pays francophones, en fonction de la formation des professeurs du département. En ce qui concerne les pays francophones, leur introduction nous paraît essentielle car elle confère à l'étude du français une dimension internationale; l'on peut, par exemple, offrir un cours de survol sur des pays francophones autres que la France comme Québec, un pays d'Afrique du Nord (de préférence l'Algérie), un pays d'Afrique Noire et un autre pays d'Europe (Belgique ou Suisse), ainsi qu'on le fait déjà en littérature; l'on peut aussi organiser un cours spécialisé sur un pays précis ou une culture particulière. Tout cela nous montre combien les possibilités sont infinies dans le domaine de la culture. Notre étude se limitait à l'enseignement de cette discipline au niveau de la licence (bachelor's) mais nous pouvons ajouter brièvement que le programme au niveau de la maîtrise et du doctorat pourrait suivre le même format avec plus d'approfondisement et une formation interdisciplinaire dispensée par d'autres départements (histoire, sociologie, anthropologie, sciences politiques, sciences économiques, etc.) ainsi que nous l'avions indiqué au chapitre quatre en relation avec la formation des futurs professeurs de culture. Cette formation interdisciplinaire pourrait être recommandée, sinon exigée, au niveau de la licence.

Nous terminerons notre exposé sur un impératif majeur dont dépend l'avenir de la culture et sa reconnaissance en tant que discipline indépendante au même titre que la littérature ou la linguistique. Il existe bien à New York University un organisme appelé Council for the Social and Cultural Study of France qui se réunit avec l'Association Américaine des Professeurs de Français (AATF en anglais) ainsi que des sections de cette dernière consacrées à l'enseignement de la culture française. Leur rayonnement, cependant, ne semble pas encore suffisant et il faudrait que la MLA (Modern Language Association) et l'ACTFL créent une section spéciale dans ce domaine et que les instituts NEH (National Endowment for the Humanities) offrent d'autres séminaires sur la France contemporaine à l'exemple de celui qui avait eu lieu à Albany en 1979. Pour conclure, nous tenons donc à insister sur la nécessité absolue d'organiser une association nationale de professeurs pour établir un programme uniforme du cours de culture, des techniques d'enseignement et d'évaluation, un manuel pédagogique à l'usage des enseignants, une convention annuelle qui permette un échange d'idées et offre des stages ou instituts de formation et de recyclage sur la France contemporaine, tout cela dans le but d'attribuer à la culture la place légitime qu'elle mérite dans les programmes de français des universités américaines!

APPENDICES

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS

Marie-Christine KOOP
Dept. of Romance & Classical Languages
Michigan State University
East Lansing, MI 48824

CONTEMPORARY FRENCH CULTURE

FORMS FOR PROFESSORS OF FRENCH CULTURE

This questionnaire is designed to establish the present state of the art on the teaching of contemporary French culture at the undergraduate level in American colleges and universities. Its purpose is to determine the types of textbooks currently used, the methodologies employed, the content of French culture courses, and the problems encountered.

Please answer each question as thoughtfully and frankly as possible. Your responses to the questions will be kept strictly confidential. The information that you provide will be utilized only for describing what is being done and no institution nor individual will be identified except in the general list of acknowledgements.

1. Please indicate the TITLES OF THE UNDERGRADUATE COURSES in contemporary French culture that you have taught in the past 5 years:

_____

_____

_____

_____

2. Please indicate the TEXTBOOKS that you have used for these courses, the most recent one first:

Title: Author(s):

_____

_____

_____

_____

_____

3. Below are listed some topics which are presented in undergraduate courses of contemporary French culture. Please indicate HOW OFTEN YOU COVER THESE TOPICS:

	Regularly	Occasionally	Never
French foreign policy			
French domestic policy			
French political parties			
The Constitution of the Fifth Republic			
French Government structures: -national			
-departmental			
-local(the commune)			
French economy and natural resources			
The judicial system			
French education			
French demography			
The working force in France			
Women in France			
Minority Groups in France			
French history			
French geography and climate			
French regionalism			
French press and other media			
French cinema			
French song			
French transportation			
French holidays and leisure			
French art			
20th century French literature			
Philosophy/history of ideas in 20th century France			
Religion in France			
French youth			
French family and couple			
French personality			
French gastronomy			
Other French speaking countries			
Other(please specify):			

4. Which of the following most closely resembles the way you organize your undergraduate course(s) in French culture?

____ Present the topics according to main categories(history, sociology, etc.)
____ Follow the presentation of the textbook
____ Other(please specify):

5. HOW OFTEN do you utilize each of the following in your classes of French culture?

	Regularly	Occasionally	Never
Cassettes, records, tapes			
Photographs, posters			
Slides			
Filmstrips			
Films/videotapes			
French publicity			
Caricatures, comic strips			
French newspapers/magazines			
Simulation games/dramatizations			
Guest speakers			
Field trips, outings			
Other(please specify):			

6. When you introduce a topic on French culture, do you COMPARE the situation in France with that in the United States? ____ Regularly ____ Occasionally ____ Never

7. Please explain the most frequently used ways in which you introduce A NEW TOPIC FOR THE FIRST TIME in your undergraduate classes of contemporary French culture(be as specific as possible):

A. Most commonly used method: a) First step:
b) Second step:
c) Third step:

B. Next most commonly used method: a) First step:
b) Second step:
c) Third step:

C. Third most commonly used method: a) First step:
b) Second step:
c) Third step:

8. Do you ever ask your students to do an analytical "reading" of visuals(pictures, posters, slides, films, videotapes, etc.) from which they can extract cultural and/or mythical codes pertaining to France? ____NO ____YES: please give examples of the visuals you use:

9. Please indicate how often you use the following to encourage STUDENT PARTICIPATION in your undergraduate French culture courses:

	Regularly	Occasionally	Never
Written reports on specific topics			
Oral presentations in class			
Discussions with yourself in class			
General debates in class			
Small group projects			
Student research for additional resources for class			
Student participation in planning course content & goals			
Other(please specify):			

10. Please indicate how often you use the following criteria in determining FINAL GRADES in your undergraduate French culture courses:

	Regularly	Occasionally	Never
Research papers			
Final exam in class, without notes			
Mid-term exam in class, without notes			
Quizzes in class, without notes			
Take-home final exam			
Take-home mid-term exam			
Written reports on books or other documents			
Oral presentations in class			
Contributions to class discussion			
Presence in class			
Other(please specify):			

11. Please indicate how much of a PROBLEM each of the following is when teaching French culture:

	Serious Problem	Moderate Problem	No Problem
Limited teaching resources on the subject			
Limited time to cover course content			
Lack of faculty support			
Lack of student interest			
Lack of support by administration			
Other(please specify):			

12. Please indicate the SOURCE MATERIALS from which you derive the information that you present to your class(es) of French culture:

____ Books dealing with specific topics on France
____ Current French newspapers/magazines(please specify which):
____ News on French programs of shortwave radio
____ Cable programs from Télé-France
____ Quid encyclopedia
____ Statistics on France published by the I.N.S.E.E.
____ Professional journals(please specify which)
____ Attendance at professional conferences
____ Visits in France(please indicate how often):
____ Personal acquaintance with French natives
____ Publications from the French Embassy/Cultural Services
____ Follow up
____ Other(please specify):

13. What is your highest degree? _____
Major field: _____
Minor field: _____

14. Please check the categories for which you have teaching experience:

____ French language	____ French linguistics	____ French literature
____ French civilization	____ Pedagogy of French	____ Business French
____ Comparative literature	____ Francophonic literature	____ Other(please specify):

15. Which 2 subjects do you like or would like to teach best?(please indicate Nr. 1 for your favorite subject, and Nr. 2 for your next favorite subject):

____ French language	____ French linguistics	____ French literature
____ French civilization	____ Pedagogy of French	____ Business French
____ Comparative literature	____ Francophonic literature	____ Other(please specify):

16. Among the options for INSTRUCTOR PREPARATION listed below, please rate them according to importance:

	Very Important	Important	Not Important
Attendance at institutes on French culture topics	.....	.....	.....
Regular visits in France	.....	.....	.....
Reading current French newspapers/magazines	.....	.....	.....
Other(please specify):	.....	.....	.....

17. Do you believe that Ph.D. candidates in French should be REQUIRED to take:

a) At least one course on the pedagogy of the French language: ____ YES ____ NO

b) At least one course on the pedagogy of their specialty(French literature, linguistics, civilization, etc.): ____ YES ____ NO

18. Do you feel that Ph.D. candidates in French should be REQUIRED to take part in some field training by teaching one course in their specialty(literature, civilization, etc.) under the supervision of an experienced professor? ____ YES ____ NO

19. Could you list and/or explain some activities which have been particularly successful in the undergraduate courses you have taught in contemporary French culture:

20. Do you have any suggestions concerning the teaching of French culture?

21. In your opinion, what should be the purpose of an undergraduate course in contemporary French culture? What should it bring to the students?

22. French civilization, as a specialty, is not clearly defined:

a) Do you think that anybody with a Ph.D. in French(whatever their area of concentration) is able to teach an undergraduate course in contemporary French culture without too much preparation? ____ YES ____ NO

b) Whatever your answer to a), do you think that the field of French civilization needs to become more of a specialty(just like French literature or linguistics) than it has been in the past? ____ YES ____ NO

Any comments on this?

23. This survey also includes questionnaires to be completed by undergraduate students who have taken at least one course in contemporary French culture. The goal is to determine how such courses can fulfill the students'needs, and also to identify the clichés about France which persist in their minds.
Would you permit me to have your undergraduate students of French culture fill out questionnaires? ____ NO ____ YES: in this case, would you please provide the following information:
-Nr. of students'questionnaires to be sent:
-Your name:
-Telephone number:
-Office hours:

OPTIONAL: If you have any extra syllabi from the undergraduate courses you have taught in contemporary French culture, could you please include them with this questionnaire.

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR KIND COOPERATION. IT IS GREATLY APPRECIATED.

Please send the completed form in the stamped envelope provided as soon as possible to:

Marie-Christine KOOP
Box 96
Dept. of Modern Languages
Allegheny College
Meadville, PA 16335

APPENDICE B

LETTRE ACCOMPAGNANT LE QUESTIONNAIRE ENVOYE AUX PROFESSEURS

Dear Professor,

As you well know, there has been a steadily growing interest in the field of contemporary French culture in American colleges and universities. French programs are being developed at an increasing rate in this area. I believe, therefore, that it would be very beneficial to explore some of the forces which make French culture courses successful or not.

As a doctoral candidate in French at Michigan State University, I have chosen the field of civilization as my concentration. Part of my dissertation will include a survey on the teaching of contemporary French culture in American colleges and universities.

The survey is intended to contribute to the improvement of French culture courses. It will encompass aspects such as course content, textbooks currently used, teaching methodology, material, student participation, etc. The research is under the direction of Professor Laurence M. Porter and the supervision of Professors Ann Tukey Harrison, Georges Joyaux and Jean Nicholas from the Department of Romance and Classical Languages at Michigan State University.

As an experienced professor in French culture, I hope that you will share our interest in the study and will assist by providing the information requested in the attached questionnaire. The information that you furnish will be utilized only for describing what is currently being done and no institution nor individual will be identified. It would be most appreciated and beneficial if you could include your course syllabus and reading list with this questionnaire. Please find enclosed a stamped envelope for the return.

Thank you very much for your kind cooperation and I look forward to hearing from you.

Sincerely,

Marie-Christine Koop
Doctoral candidate in French, Michigan State University

APPENDICE C

LETTRE DE RAPPEL ENVOYEE AUX PROFESSEURS

Dear Professor,

Some weeks ago I sent you a questionnaire to fill out on the teaching of contemporary French culture in American colleges and universities. It is possible that in the peak of your busy academic schedule you may have forgotten or misplaced the questionnaire. I am, therefore, writing again to request your kind attention on the matter.

I am here enclosing another copy of the questionnaire that I had sent earlier. Also enclosed is a self-addressed stamped envelope for the reply. If you have already sent it back to me please ignore this letter.

I thank you again for your kind cooperation and assure you that I would appreciate it very much if you could possibly return this form at your earliest convenience.

Very sincerely yours,

Marie-Christine Koop
Doctoral candidate in French, Michigan State University

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS

Marie-Christine KOOP
Dept. of Romance & Classical Languages
Michigan State University
East Lansing, MI 48824

CONTEMPORARY FRENCH CULTURE

FORMS FOR STUDENTS OF FRENCH CULTURE

This questionnaire is designed to establish the present state of the art on the teaching of contemporary French culture in American colleges and universities. Its purpose is to determine the types of students enrolled in French culture courses; their attitudes towards the course content; the cliches on France which persist in their minds; and finally the compatibility of French language programs and culture courses with their personal, academic, and professional needs.

Please answer each question as thoughtfully and frankly as possible. Your responses to the questions will be kept strictly confidential. The information that you provide will be used only for describing what is being done and no institution nor individual will be identified except in the general list of acknowledgements.

1. Please indicate your personal background:
   a) Sex: ___F ___M
   b) Age: ___
   c) Class: ___ Freshman
   ___ Sophomore
   ___ Junior
   ___ Senior
   ___ Graduate
   d) Years of college French: ___

2. If you are enrolled in a degree, indicate which: _____
   Major/Dual major: _____
   Minor: _____

3. Was career objective an important factor in your decision to study French?
   ___ Very important ___ Important ___ Not important

4. If you have decided what your intended career/profession will be, please indicate it here:

5. Regarding your major/minor in French(if you have one), on which emphasis will it be exactly(French literature, language, linguistics, civilization, pedagogy, business French)?

6. What made you choose this particular emphasis?
   ___ Personal preference ___ No alternative in program ___ Other(please specify)

7. When you think of France, what comes to your mind immediately? Which images do you see in relation to France?(please indicate as many items as you can)

8. In your opinion, what are: a) the positive aspects connected with France?

   b) the negative aspects connected with France?

9. How do you see the typical French man?

10. How do you see the typical French woman?

11. For each of the following statements, please indicate your opinion by checking in the appropriate column:

	Agree	Agree somewhat	Disagree	Do not know
French people are proud				
French people are hospitable with strangers				
French fashion is the best in the world				
Drinking water is scarce in France				
French people do not bathe as often as Americans do				
Alcoholism is a serious problem in France				
French children drink wine on a regular basis				
French parents are not very strict with children				
French schools offer many extracurricular activities				
The French education system is inferior to US standards				
Most French people are educated				
Most French people speak a foreign language				
Most French people play sports				
French people spend a lot of money on food				
In France more people live in houses than in apartments				
Home appliances are limited in France				
French workers do not have much paid vacation				
In proportion to the population, there are less car accidents in France than in the US				
French trains are old and slow				
Gasoline is cheaper in the US than it is in France				
Industry is not well developed in France				
Nuclear power is practically nonexistent in France				
French technology is highly developed				
Social laws are well developed in France				
France is a free country				
Most French people are very religious and go to church regularly				
The standard of living is lower in France than in the US				
French cinema is mostly avant-garde				
French people spend a lot of time in cultural activities				
Most young people in France live with their parents until they get married				
There are no problems with minorities in France				
French women are more liberated than American women				
The percentage of working women is lower in France than in the US				
There are fewer women in governmental positions in France than in the US				
Abortion is still prohibited in France				
France has not yet taken part in space programs				

12. From what you know, which political party is now in power in France?

13. Can you name the President of France?

14. Can you name the Prime Minister of France?

15. Apart from French courses, how did you derive your knowledge on contemporary France? (please check as many as applicable)

___ Books/articles on France
___ Current French newspapers/magazines(please indicate which):
___ Personal interaction with French natives
___ Visits to France
___ Membership in a French club in the United States
___ Corresponding with a French penpal
___ Viewing French films and/or videotapes
___ Other(please specify):

16. Have you ever gone to a French speaking country?
___ NO ___ YES: please indicate: -location(s):
-year(s):
-length of stay(s):
-type(s) of stay(s): ___ touring
___ studying
___ staying with a family
___ other(please specify)

17. Please indicate the TITLE(S) OF THE COURSE(S) you have taken in contemporary French culture(if you are taking one now, include it here):

18. Please indicate the title(s) and author(s) of the TEXTBOOK(S) which you have used for your course(s) on contemporary French culture, and indicate their good and bad points:

19. Please check the topics which have been included in your class(es) in contemporary French culture:

___ French political parties
___ The French Constitution
___ French Government structures
___ French foreign policy
___ French domestic policy
___ French judicial system
___ Working force in France
___ Economy & natural resources
___ French geography & climate
___ French press & media
___ French holidays/leisure
___ French philosophy
___ French education
___ Women in France
___ French demography
___ Minorities in France
___ French history
___ French regionalism
___ French song
___ French cinema
___ French art
___ French literature
___ Religion in France
___ Transportation
___ Others(please specify):

20. Among the topics covered in the course(s) you have taken in French culture, please list
a) Those which appear most important to you for the understanding of contemporary France: 1. 2. 3.
b) Your 3 favorite topics: 1. 2. 3.

21. Please indicate the topics about French culture which were NEVER introduced in your class(es) and about which you would like to learn:

22. Do you feel reluctant to speak in front of the class? ___ YES ___ NO

23. How would you describe your general BEHAVIOR in your class(es) of French culture?
___ Very active participation(I often ask questions & take part in most discussions)
___ Somewhat active(I sometimes take part in discussions)
___ Passive(I do not participate in discussions, but I listen)
___ Lack of motivation(I do not participate at all)

23a) If you do not participate actively, what is the reason?

24. Below is a list of possible ACTIVITIES for a course in French culture. Please rate them according to your preference:

	Like	Acceptable	Dislike
General discussion in class on a specific topic			
Debates among students about a specific topic			
Oral presentation in class by a student			
Analysis of documents(readings, films, recordings, visuals) and commentary in class			
Field trips, outings			
Simulation games in class, each student playing a part			
Others(please specify):			

25. What type of teaching methodology would you prefer for a class in French culture?
___ Formal lecture
___ Presentation of documents and discussion with students
___ Combination of lecture and discussion
___ Other(please specify):

26. How do you suggest changing the course to allow for more chances for student self-expression and creativity?

27. Apart from the textbook(s), what were your FAVORITE READINGS on contemporary France? (if you remember, please give the title(s), author(s) and publisher(s) for your favorite readings)

28. What were your favorite CULTURAL EXPERIENCES?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR KIND COOPERATION. IT IS GREATLY APPRECIATED.

Please send the completed form in the stamped envelope provided to:

Marie-Christine KOOP
Dept. of Modern Languages
Allegheny College
Meadville, PA 16335

APPENDICE E

MEILLEURS PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU NIVEAU "UNDERGRADUATE" CITES DANS LE RAPPORT DE Jack GOURMAN

I. Etablissements ayant obtenu un score entre 4 et 5, dans l'ordre de classement:

1. Columbia (4,95)
2. Yale (4,93)
3. Harvard (4,91)
4. Princeton (4,89)
5. Univ. of Chicago (4,86)
6. Univ. of Wisconsin, Madison (4,83)
7. California, Berkeley (4,82)
8. Stanford (4,80)
9. Cornell (4,76)
10. Indiana, Bloomington (4,72)
11. Michigan, Ann Arbor (4,69)
12. New York University (4,68)
13. Rice (4,67)
14. UCLA (4,60)
15. Univ. of Pennsylvania (4,54)
16. Brown University (4,53)
17. Univ. of Illinois, Urbana (4,49)
18. Washington, Seattle (4,42)
19. N. Carolina, Chapel Hill (4,38)
20. Duke University (4,33)
21. Johns Hopkins (4,29)
22. Northwestern (4,22)

II. Etablissements ayant obtenu un score entre 3,5 et 3,9 par ordre alphabétique:

Iowa, Iowa City
Kansas
Minnesota, Minneapolis
Ohio State
Washington, St. Louis

III. Etablissements ayant obtenu un score entre 3 et 3,4 par ordre alphabétique:

Albany, SUNY
Case Western Reserve
Emory
Memphis State
Michigan State
Oregon
Penn State
Rutgers, New Brunswick
Tulane
Vanderbilt
Virginia

APPENDICE F

ETABLISSEMENTS AYANT PARTICIPE A L'ENQUETE

Alabama:	University of Alabama, Mobile
Californie:	Chapman College
	Dominican College of San Rafael
	Stanford University
	University of California at Los Angeles
	University of the Pacific
Floride:	Stetson University
Georgie:	University of Georgia
Hawaii:	University of Hawaii
Illinois:	Northwestern University
	University of Illinois, Chicago Circle
	Western Illinois University
Indiana:	Indiana University, Bloomington
Iowa:	Graceland College
	University of Iowa
Kentucky:	Centre College
	University of Louisville
Maine:	Colby College

Maryland:	Towson State University
	University of Maryland
Massachusetts:	Harvard University
	University of Massachusetts
	Wellesley College
Michigan:	Michigan State University
Minnesota:	Saint Olaf College
Missouri:	Washington University (Saint Louis)
Montana:	Montana State University
New Jersey:	Glassboro State College
	Montclair State College
	Princeton University
	Rutgers University
New York:	CUNY Graduate Center
	CUNY Lehman College
	Russell Sage College
	SUC Brockport College
	SUC Plattsburgh
	SUNY Albany
	SUNY Buffalo
	Wells College
Caroline du Nord:	East Caroline University
Ohio:	Ohio State University
	Youngstown State University
Oregon:	Linfield College

Pennsylvanie:	Allegheny College
	Bloomsburg State College
	Dickinson College
	Holy Family College
	La Salle College
	Temple University
	University of Pennsylvania
	University of Pittsburgh
Rhode Island:	Brown University
Dakota du Sud:	University of South Dakota
Tennessee:	University of Tennessee
Texas:	Rice University
Vermont:	Middlebury College
Virginie:	James Madison University
	Old Dominion University
	University of Virginia
Virginie de l'Ouest:	West Virginia University
Wisconsin:	University of Wisconsin, Madison
	Carroll College
Puerto Rico:	University of Puerto Rico

APPENDICE G

CLASSIFICATION DES MANUELS

La classification des manuels correspond à l'analyse réalisée au chapitre deux selon la structure suivante:

I. Contenu: types de manuels:

a) livre guide
b) livre de conversation centré sur la société contemporaine
c) manuel d'histoire et civilisation (art, littérature, etc.)
d) accent sur les aspects socio-économique et politique
e) accent sur les attitudes et comportements
f) mélange d'aspects socio-économiques et d'attitudes

II. Forme:

1. Rédaction:
   a) subjective: ouvrage entièrement rédigé par l'auteur
   b) objective: extraits de textes ou interviews
   c) mélange de subjectivité et d'objectivité

2. Eléments d'assistance:
   a) notes
   b) questions
   c) activités/exercices
   d) sujets de composition
   e) lexique français-anglais
   f) bibliographie
   g) chronologie historique
   h) index

3. Illustrations:
   a) photographies
   b) cartes
   c) schémas
   d) bandes dessinées ou dessins humoristiques

III. Approche du sujet:

1. culturelle (histoire, art, littérature)
2. sociologique
3. anthropologique

4. sémiologique
5. comparative
6. linguistique

MANUELS	CONTENU	FORME	APPROCHE
ACTUALITE ET AVENIR	b	1b; 2 abc; 3a	2 (5)
LA CIVILISATION FRANÇAISE	c	1a; 3 abd	1 (2)
CIVILISATION FRANÇ. CONTEMPORAINE	f	1b; 2a; 3 abc	2 (5)
CIVILISATION FRANÇ. QUOTIDIENNE	f	1c; 2 abc; 3 abcd	2
COMMENT PEUT-ON ETRE FRANÇAIS?	b, e	1b; 2 abce; 3 abd	3 (4,5)
COMPRENDRE LA FRANCE	d	1a; 2 abdfgh; 3 ac	2 (4)
CONNAITRE LA FRANCE	b	1b; 2 ace; 3 abcd	2
ENGAGEMENTS	c	1c; 2 abce; 3 a	1
ENSEMBLE: CULTURE ET SOCIETE	b	1c; 2 abceh; 3 ab	2 (6)
LES FRANÇAIS (Nourrissier)	e	1a; 2f; 3a	3, 4 (2)
LES FRANÇAIS (Wylie et Bégué)	e	1a; 2abeh; 3abcd	3 (2, 4, 5)
LA FRANCE CONTEMP.	e, f	1c; 2ab; 3a	2 (1, 5)
LA FRANCE DANS VOTRE POCHE	e	1a; 2a; 3abcd	2 (6)

MANUELS	CONTENU	FORME	APPROCHE
FRANCE DE NOS JOURS	f	1c; 2aef; 3a	1
LA FRANCE EN METAMORPHOSE	b	1b; 2ace; 3abd	2
LA FRANCE EN MUTATION	d, e	1b; 2aefh	2 (4, 5, 6)
LA FRANCE ET LES FRANÇAIS	a, d	1a; 3bcd	2 (5)
LA FRANCE ET SA CIVILISATION	c	1a; 2afh; 3ab	1
FRANCE IN THE 1980'S	d	1a; 2fh; 3b	2 (1, 5)
FRANCE IN THE MODERN WORLD	d	1a; 2dfh; 3b	2
FRANCE TODAY	d	1b; 2fh	2 (1)
THE FRENCH	e	1a; 2fh; 3cd	4 (2, 5, 6)
THE FRENCH: PORTRAIT OF A PEOPLE	c	1a; 2h	1, 4
HISTOIRE CULTURELLE DE LA FRANCE	c, e	1c; 2af; 3bc	3, (1, 2)
INTERCULTURE	b	1c; 2abce; 3ab	4 (2, 3, 5, 6)
MODERN FRANCE	d	1a; 2f	2 (1)
THE NEW FRENCH REVOLUTION	d	1a; 2fgh; 3ab	2 (5)
NOUVEAU GUIDE FRANCE	a	1a; 2h; 3abcd	1, 2 (5)

MANUELS	CONTENU	FORME	APPROCHE
NOUVEAU VISAGE DU MONDE FRANÇAIS	b	1b; 2abce; 3abd	2
PANORAMA DE LA FRANCE MODERNE	f	1b; 2ae; 3bc	2 (3)
PREMIER GUIDE FRANCE	b	1a; 2ace; 3abc	2
QUAND LES FRANÇAIS PARLENT	d, e	1c; 2acf; 3ab	2, 3 (5, 6)
REGARDS SUR LA CIVILISATION FRANÇ.	d	1a; 2ag; 3bc	2
SOCIETE ET CULTURE DE LA FRANCE CONTEMP.	d	1b; 2af; 3c	2 (3, 4)
TABLEAUX CULTURELS DE LA FRANCE	b	1a; 2bdeh; 3ab	1 (2)
VILLAGE IN THE VAUCLUSE	e	1a; 2h; 3abc	3 (2, 4, 5)

APPENDICE H

OUVRAGES COMPLEMENTAIRES AUX MANUELS DE CULTURE

I. Essais:

Andrews, William C., and Stanley Hoffmann, eds. The Impact of the Fifth Republic on France. Albany, NY: SUNY Press, 1981.

Aron, Raymond. La Révolution introuvable. Paris: Fayard, 1968.

Attali, Jacques. La nouvelle Economie française. Paris: Flammarion, 1978.

Barthes, Roland. Mythologies. Paris: Seuil, 1957.

Bertier de Sauvigny, G. and David H. Pinkney. History of France. Rev. ed. Arlington Heights, Ill.: The Forum Press, Inc., 1983.

Besançon, Julien. Les Murs ont la parole. Paris: Tchou, 1968.

Bittari, Zoubeida. O mes Soeurs musulmanes, pleurez! Paris: Gallimard, 1964.

Bodin, Louis et Jean Touchard. Front Populaire, 1936. Paris: Armand Colin, 1972.

Borella, François. Les Partis politiques dans la France d'aujourd'hui. Paris: Seuil, 1973.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. Les Héritiers. Paris: Editions de Minuit, 1964.

Burguière, André. Bretons de Plozevet. Paris: Flammarion, 1975.

Crozier, Michel. La Société bloquée. Paris: Seuil, 1970.

Duriden, Jean. De la Gaule à de Gaulle: une histoire de France. Paris: Seuil, 1977.

Domenach, Jean-Marie. Enquête sur les idées contemporaines. Paris: Seuil, 1981.

Duby, Georges et Robert Mandrou. Histoire de la civilisation française. Tome II: XVIIème-XXème siècles. 3ème éd. Paris: Armand Colin, 1968.

Duquesne, Jacques. Demain, une Eglise sans prêtres? Paris: Grasset, 1968.

Ehrmann, Henry W. Politics in France. 3rd. ed. Boston: Little, Brown and Company, 1976.

Errera, Roger. Les Libertés à l'abandon. 3ème éd. Paris: Seuil, 1978.

Fourastié, Jean. Les Trente Glorieuses. Paris: Fayard, 1979.

Genet, Jean. Les Nègres. Paris: L'Arbalète, 1963.

Giscard d'Estaing, Valéry. Démocratie française. Paris: Fayard, 1976.

Guerard, Albert. France: A Modern History. Rev. ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1978.

Helias, Pierre Jakez. Le Cheval d'orgueil. Paris: Plon, 1975.

Hoffmann, Stanley et al. In Search of France. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963.

----------. Decline or Renewal? France since the 1930's. New York: Viking Press, 1974.

Lacouture, Jean. De Gaulle. Paris: Seuil, 1969.

Laroque, Pierre. Ed. Les Institutions sociales de la France. Paris: Documentation Française, 1980.

Lebesque, Morvan. Comment peut-on être breton?. Paris: Seuil, 1970.

Lévy, Bernard-Henri. L'Idéologie française. Paris: Grasset, 1981.

Mathiex, Jean. Histoire de France. Paris: Hachette, 1981.

Miquel, Pierre. Economie et société de la France d'aujourd'hui. Paris: Fernand Nathan, 1971.

----------. Problèmes et forces politiques de la France contemporaine. Paris: Nathan, 1973.

Mitterrand, François. La Paille et le grain. Paris: Flammarion, 1975.

Morton, Brian N. et Jacqueline Morton. La Presse. Lexington, MA: D.C. Heath & Co., 1972.

Pactet, P. Les Institutions françaises. Paris: PUF, 1976.

Parodi, Maurice. L'Economie et la société française depuis 1945. Paris: Armand Colin, 1981.

Paris. Paris: Documentation Française, 1979.

Paris. Paris: Guide Vert Michelin (paraît chaque année).

Pernet, Louis, Ed. Géographie. Paris: Hachette, 1969.

Plumyène, Jean. Pétain. Paris: Seuil, 1964.

Prost, Antoine. Petite Histoire de la France au XXème siècle. Paris: Armand Colin, 1979.

Reynaud, Jean-Daniel et Yves Grafmeyer, eds. Français, qui êtes-vous? Des essais et des chiffres. Paris: Documentation Française, 1981.

Rioux, Marcel. Les Québécois. Paris: Seuil, 1974.

Schoenbrun, David. The Three Lives of Charles De Gaulle. New York: Atheneum, 1968.

Trotignon, Yves. La France au XXème siècle. Tome II. Paris: Bordas, 1980.

Vigner, Gérard. Savoir-vivre en France. Paris: Hachette, 1978.

Vincent, Gérard. Les Français, 1945-1975: chronologie et structure d'une société. Paris: Masson, 1977.

----------. Les Français, 1976-1980: chronologie et structure d'une société. Paris: Masson, 1980.

Wright, Gordon. France in Modern Times. 2nd. ed. Chicago: Rand McNally, 1974.

2. Littérature/biographie/critique littéraire:

Beauvoir, Simone de. Mémoires d'une jeune fille rangée. Paris: Gallimard, 1958.

----------. La Force de l'âge. (2 tomes). Paris: Gallimard, 1976.

Camus, Albert. L'Etranger. Paris: Gallimard, 1942.

----------. Le Mythe de Sisyphe. Paris: Gallimard, 1942.

----------. L'Homme révolté. Paris: Gallimard, 1951.

Céline. Voyage au bout de la nuit. Paris: 1932.

Chevallier, Gabriel. Clochemerle. Paris: Livre de Poche, 1934.

Chraïbi, Driss. Les Boucs. Paris: Denoël, 1977.

Curtis, Jean-Louis. Les Forêts de la nuit. Paris: Julliard, 1973.

Daninos, Pierre. Les Carnets du Major Thompson. Paris: Hachette, 1954.

Dutourd, Jean. Au bon Beurre. Paris: Gallimard, 1952.

Etcherelli, Claire. Elise ou la vraie vie. Paris: Denoël, 1967.

Gaulle, Charles de. Le Fil de l'épée. Paris: Berger-Levrault, 1932.

----------. Mémoires de guerre. Paris: Plon, 1959.

Giraudoux, Jean. La Guerre de Troie n'aura pas lieu. Paris: Grasset, 1935.

Goscinny, René et Albert Uderzo. Le Tour de Gaule d'Astérix. Neuilly-sur-Seine: Dargaud, 1965.

Lacretelle, Jacques de. Silbermann. Paris: Gallimard, 1922.

Martin du Gard, Roger. Jean Barois. Paris: Gallimard, 1972.

Mauriac, François. Thérèse Desqueyroux. Paris: Grasset, 1927.

Robbe-Grillet, Alain. Pour un Nouveau Roman. Paris: Gallimard, 1963.

Rochefort, Christiane. Les petits Enfants du siècle. Paris: Grasset, 1961.

Saint-Exupéry, Antoine de. Le Petit Prince. Paris: Gallimard, 1971.

Sartre, Jean-Paul. Huis Clos. Paris: Gallimard, 1944.

----------. Le Sursis. Paris: Gallimard, 1945.

----------. Les Mots. Paris: Gallimard, 1964.

Seghers, Pierre. La Résistance et ses poètes Tome 1(France: 1940-1944). Paris: Marabout, 1978.

Vian, Boris. L'Ecume des jours. Paris: Pauvert, 1947.

NOTES

Chapitre Premier:

[1] Paul Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (Paris: Société du Nouveau Littré, 1966), p. 1068.

[2] Dictionnaire Hachette de la langue française (Paris: Hachette, 1980), p. 397.

[3] Guy Michaud et Edmond Marc. Vers une Science des civilisations? (Bruxelles: Editions Complexes, 1981), p. 19.

[4] Henri Bénac. Dictionnaire des synonymes (Paris: Hachette, 1982), p. 152.

[5] Carol et Melvin Ember. Cultural Anthropology, 2nd ed. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977), p. 23.

[6] Paul Ricœur, "Civilisation universelle et cultures nationales", Esprit, No. 10, oct. 1961, pp. 439-453.

[7] Jean Darbelnet, "Sémantique et civilisation", Le Français dens le Monde, No. 81, juin 1971, p. 15.

[8] Nelson Brooks, "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom", Foreign Language Annals, I, No. 3, March 1968, p. 210.

[9] A.L. Kroeber et Clyde Kluckhohn. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions (New York: Vintage Books, 1954).

[10] Jean Paulhan, "Le rêve américain se porte bien, merci!", French Review, LV, No. 5, April 1982, pp. 609-617.

[11] Laurence Wylie et Sarella Henriquez, "French Images of American Life", The Tocqueville Review, IV, No. 2, fall-winter 1982, pp. 176-274.

[12] Beatrice Batnag, "The Teaching of Introductory Asian Civilization/History Courses in the Undergraduate Schools of American Colleges and Universities, 1969-1970", Diss. Columbia 1971.

[13] Edward C. Knox, "Report on the Teaching of Civilization", French Review, LVI, No. 3, February 1983, pp. 369-378.

[14] The French-American Foundation, "France and the United States View Each Other From Across the Atlantic", The Tocqueville Review, IV, No. 2, fall-winter 1982, pp. 275-279.

[15] Louis Porcher, "L'enseignement de la civilisation en questions", Etudes de Linguistique Appliquée, juillet-sept. 1982, p. 39.

[16] Douglas Berdie et John F. Anderson. Questionnaires: Design and Use (Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, 1974).

[17] Op. cit., p. 22.

[18] Jack Gourman. The Gourman Report: A Rating of Undergraduate Programs in American and International Universities (Washington, D.C.: National Education Standards, 1980), p. 46.

[19] Cette liste figure à l'Appendice E.

[20] The College Blue Book. Degrees Offered by College and Subject, 19th ed. (New York: MacMillan Publishing Co., Inc., 1983), p. 578.

21 Cette revue est publiée par Montana State University, à Bozeman, et paraît trois fois par an.

[22] Pauline Young. Scientific Social Surveys and Research, 4th ed. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966).

[23] John E. Nixon, "The Mechanics of Questionnaire Construction", Journal of Educational Research, XLVII, No. 7, March 1954, pp. 481-487.

[24] La lettre d'accompagnement a été reproduite à l'Appendice B.

[25] On trouvera le modèle de la lettre de rappel à l'Appendice C.

26 Théodore Caplow. L'Enquête sociologique (Paris: Armand Colin, 1970).

[27] Les questionnaires définitifs sont reproduits à l'Appendice A, pour les professeurs, et à l'Appendice D, pour les étudiants.

[28] La liste de ces établissements se trouve à l'Appendice F.

Chapitre Deux:

[1] L'Institut NEH sur la culture et la société française contemporaine a eu lieu à l'Université d'Etat de New York à Albany (SUNY Albany) du 25 juin au 3 août 1979 sous la direction du

professeur Georges V. Santoni et avec la participation d'éminents sociologues français et américains (parlant couramment le français).

[2] Les chiffres renvoient au nombre de professeurs (supérieur à un) qui ont cité le cours en question.

[3] Pour des raisons de commodité, les tables se situeront à la fin de la sous-partie à laquelle elles correspondent.

[4] Richard Laszlo, "Manuels et enseignement de la civilisation française", Le Français dans le monde, No. 119, février-mars 1976, pp. 22-30.

[5] Anne Duhamel Ketchum, "The Teaching of French contemporary civilization", Modern Language Journal, Vol. LXII, Nrs. 1-2, 1978, pp. 3-10.

[6] François Nourrissier. Les Français (Lausanne: Editions Rencontre, 1968), p. 4.

[7] CEE = Communauté Economique Européenne.

[8] Op. cit., p. 23.

[9] Ferdinand de Saussure. Cours de linguistique générale (Paris: Payot, 1916).

[10] Roland Barthes. Mythologies (Paris: Seuil, 1957).

[11] Op. cit., pp. 193-194.

[12] Op. cit., p. 209.

[13] Op. cit. p. 6.

[14] Une autre manière de vérifier la justesse de ces calculs consiste à additionner le pourcentage obtenu par chaque thème dans les trois colonnes. Il doit être équivalent à 100%, à 1% près car les chiffres ont été arrondis afin de faciliter l'analyse.

[15] Edward T. Hall. La Dimension cachée (traduit de l'américain) (Paris: Seuil, 1971), pp.214-217.

[16] Les chiffres correspondent au nombre de réponses reçues. Certains professeurs n'ont indiqué qu'une ou deux étapes à leur démarche (au lieu de trois) et le total ne correspond pas toujours au nombre initial.

[17] Tout au long de cette étude, on entendra par exposé une présentation orale faite en classe sur un sujet donné, alors qu'un compte rendu s'appliquera à un devoir écrit sur un document audio-visuel ou un texte.

[18] Les Services Culturels français de New York distribuent gracieusement tout un dossier intitulé France (en français ou en anglais), ainsi que des articles sur différents aspects de la France et de ses territoires.

[19] CAPES = Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire, concours que l'on prépare en France après la licence et qui permet d'obtenir la titularisation dans l'enseignement secondaire; l'agrégation, en revanche, se prépare après la maîtrise et permet d'enseigner dans le secondaire ou dans les programmes de préparation aux grandes écoles, mais pas dans les universités.

[20] On pourra pour cela se reporter aux résultats obtenus à la question No. 3.

[21] Afin de conserver le caractère anonyme de cette enquête, nous ne pouvons révéler les auteurs des commentaires cités.

[22] Ce périodique contient la liste des postes vacants en anglais et en langues étrangères dans les universités américaines et canadiennes. Il est publié quatre fois par an, avec un supplément en été.

Chapitre Trois:

[1] Ces combinaisons de spécialités n'ont été exprimées que par un seul répondant chacune.

[2] Les nombres correspondent aux répondants ayant indiqué les catégories alors que les pourcentages ont été calculés à partir des 205 étudiants qui ont répondu à cette question.

[3] Michel Crozier. La Société bloquée (Paris: Seuil, 1970).

[4] Se reporter à la table 5, p. 39.

[5] Se reporter à la p. 19.

[6] Se reporter aux pages 19 et 39.

[7] Theodore Zeldin. Les Français (Paris: Fayard, 1983).

[8] Ibid., pp. 11-13.

[9] Jean-Yves Potel, sous la direction de. L'Etat de la France et de ses habitants (Paris: Editions La Découverte, 1985), p. 69.

[10] Ibid., p. 206.

[11] Dominique et Michèle Frémy. Quid 1983 (Paris: Robert Laffont, 1982), p. 1357.

[12] Ibid., p. 1358.

[13] L'Etat de la France, p. 206.

[14] Gérard Mermet. Francoscopie (Paris: Larousse, 1985), p. 119 (sources O.C.D.E.).

[15] L'Etat de la France, p. 158.

[16] Statistical Abstract of the United States: 1986, 106th ed. (Washington, D.C.: US Department of Commerce, Bureau of the Census, 1985), p. 228.

[17] Cité par Jean-Marie Domenach dans Société et culture de la France contemporaine de Georges Santoni (Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1981), p. 350.

[18] Information Please Almanac 1985, 38th ed. (Boston: Houghton Mifflin Company, 1985), pp. 138-139.

[19] L'Etat de la France, p. 180.

[20] Francoscopie, p. 391.

[21] Ibid., pp. 383-384.

[22] L'Etat de la France, p. 364.

[23] Francoscopie, p. 323.

[24] Ibid., p. 126.

[25] Ibid., p. 127.

[26] Ibid., pp. 129-130 et Statistical Abstract of the US, p. 844.

[27] Francoscopie, p. 25.

[28] L'Etat de la France, p. 376 et Pierre Accoce, "Nucléaire: le danger pour toujours", in L'Express (No. 1818, 16 mai 1986), p. 25.

[29] Statistical Abstract of the US, p. 845.

[30] Quid 1983, p. 1439.

[31] L'Etat de la France, pp. 543-547.

[32] Statistical Abstract of the US, p. 51.

[33] Francoscopie, p. 319.

[34] Les données pour la France sont issues de Francoscopie, p. 349 et celles pour les Etats-Unis de Statistical Abstract of the US, p. 234.

[35] Statistical Abstract of the US, p. 848.

[36] Christiane Menesseyre. Les Françaises aujourd'hui (Paris: Hatier, 1978), p. 20.

[37] La composition du gouvernement de Laurent Fabius en 1984 figure au No. 101 de décembre 1984 des Informations S.O.D.E.C., p. 41.

[38] La composition du gouvernement américain est fournie par Information Please Almanac 1985, pp. 617-619.

[39] Les résultats de ces élections sont reproduits avec précision dans un numéro spécial des Dossiers et Documents du Monde portant le titre "Les élections législatives de juin 1981", juin 1981, pp. 86-124.

[40] Information Please Almanac 1985, pp. 17-19.

[41] Quid 1983, p. 108.

[42] Pour les références exactes à ces livres, l'on pourra se reporter aux pages 14 et 15 ou à l'appendice H de ce manuscrit.

[43] Les chiffres correspondent au nombre de commentaires exprimés par plus d'un étudiant.

[44] Les chiffres correspondent au nombre de répondants qui ont cité les ouvrages mentionnés.

[45] Op. cit., p. 42.

Chapitre quatre:

[1] ACTFL Provisional Proficiency Guidelines (Hastings-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1982).

[2] Jean-Pierre Fichou. Enseigner des civilisations (Paris: Presses Universitaires de France, 1979).

[3] Op. cit., p. 80.

[4] Op. cit., p. 90.

[5] Op. cit., p.98.

[6] Op. cit., p. 96.

[7] Louis Porcher. La civilisation (Paris: Cle International, 1986).

[8] Op. cit., pp. 132-133.

[9] Guy Michaud et Edmond Marc. Vers une Science des civilisations? (Bruxelles: Editions Complexe, 1981).

[10] Op. cit., pp. 49-50.

[11] Howard Lee Nostrand. "The Emergent Model, Background Data for the Teaching of French", ED 031 964 (Sponsoring Agency: Office of Education (DHEW), Washington, D.C., 1967),

pp. 30-41.

[12] André Reboullet, "Le drame social: une nouvelle notion en civilisation", Le Français dans le Monde, No. 132 (octobre 1977), p. 22.

[13] Op. cit.

[14] Michel Beaujour et Jacques Ehrmann, "A Semiotic Approach to Culture", Foreign Language Annals, Vol. 1, Nr. 2 (December 1967), pp. 152-163.

[15] Francis Debyser, "Lecture des civilisations" dans Mœurs et mythes de Jean-Claude Béacco et Simonne Lieutaud (Paris: Hachette, 1981), pp. 10-17.

[16] Op. cit., p. 11.

[17] Op. cit., p. 12.

[18] Op. cit., p. 17.

[19] Robert C. Lafayette et Renate Schulz, "Evaluating Cultural Learning" dans The Culture Revolution in Foreign Language Teaching, sous la direction de Robert C. Lafayette (Skokie, Ill.: National Textbook Company, 1976), p. 107.

[20] Victor Hammerly, "The Deduction/Induction Controversy", Modern Language Journal, Vol. 59, Nr. 1 (1975), pp. 15-18.

[21] Op. cit., p. 18.

[22] Op. cit., pp. 24-26.

[23] Jean-Claude Béacco, "Idéologie et méthodologie" dans La Civilisation de Louis Porcher, pp. 105-106.

[24] Genelle Morain, "Commitment to the Teaching of Foreign Cultures", Modern Language Journal, Vol. 67, Nr. 4 (1983), pp. 403-412.

[25] Darrel Taylor et John Sorenson, "The Culture Capsule", Modern Language Journal, 45 (1961), pp. 350-354.

[26] Raymond L. Gorden, Cross-Cultural Encounter in a Latin American Bank (Yellow Springs, OH: Antioch College, 1968).

[27] Fred Fiedler, Terence Mitchell et Harry C. Triandis, "The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training", Journal of Applied Psychology, 55 (1971), pp. 95-102.

[28] Theodore B. Kalivoda, Genelle Morain et Robert J. Elkins, "The Audio-motor Unit: A Listening Comprehension Strategy that Works", Foreign Language Annals, 4 (1971), pp. 393-400.

[29] Betsy Meade et Genelle Morain, "The Culture Cluster", Foreign Language Annals, 6

(1973), pp. 31-38.

[30] Genelle Morain, "The Cultoon", Canadian Modern Language Review, 35 (1979), pp. 676-690.

[31] Op. cit.

[32] Gilbert Quénelle, "Le mariage", Le Français dans le Monde, No. 132 (octobre 1977).

[33] Op. cit., pp. 104-109.

[34] Op. cit., pp. 141-142.

[35] Adrien Le Bihan, "Notion de drame et approche du texte en civilisation", Le Français dans le Monde, No. 144 (avril 1979), pp. 22-30.

[36] Georges V. Santoni, "Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales", Le Français dans le Monde, No. 181 (novembre-décembre 1983), p. 84.

[37] Op. cit., p. 105.

[38] Louis Porcher, "Signes. Sur des pistes pédagogiques", Le Français dans le Monde, No. 137 (mai-juin 1978), pp. 17-20.

[39] Op. cit., pp. 106-118.

[40] Beaujour et Ehrmann, p. 153.

[41] Vers une Science des civilisations?, p. 116.

[42] Op. cit., p. 94.

[43] Op. cit., p. 152.

[44] Op. cit., pp. 132-134.

[45] Op. cit., pp. 135-136.

[46] Porcher, La Civilisation, p. 87.

[47] Santoni, "Stéréotypes", pp. 85-86.

[48] Santoni, op. cit., p. 86.

[49] Véronica Pugibet, "De l'utilisation des stéréotypes" dans La Civilisation de Porcher, p. 60.

[50] Jean-Claude Béacco, dans La Civilisation, pp. 111-112.

[51] Porcher, La Civilisation, p. 122.

[52] Porcher, op. cit., p. 123.

[53] Op. cit., pp. 80-81.

[54] Op. cit., p. 171.

55 Pierre Trescases, "Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant", The French Review, Vol. LVII, Nr. 1 (October 1983), pp. 52-55.

[56] Op. cit., p. 142.

[57] Op. cit., p. 130.

[58] Frances et Howard Lee Nostrand, "Testing Understanding of the Foreign Culture" dans Perspectives for Teachers of Latin American Culture sous la direction de H. Ned Seelye (Springfield, Ill.: Superintendent of Public Instruction, 1970), pp. 161-170.

[59] H. Ned Seelye, Teaching Culture, 2ème édition (Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company, 1984), pp. 49-57.

[60] Georges V. Santoni, "Langue et culture en contexte et contraste", The French Review, Vol XLIX, Nr. 3 (February 1976), p. 355.

[61] La Civilisation, p. 129.

[62] Teaching Culture, pp. 165-168.

[63] E. S. Bogardus, "Social Distance Scale", Sociological Social Research, 17 (1925), pp. 265-271.

[64] E. Osgood et G.J. Suci, "Factor Analysis of Meaning", Journal of Experimental Psychology, 50 (1955), pp. 325-338.

[65] Geneviève Zarate, "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère", Le Français dans le Monde, No. 181 (novembre-décembre 1983), p. 37.

[66] Trescases, p. 49.

[67] Judith E. Liskin-Gasparro, "The ACTFL Proficiency Guidelines: A Historical Perspective" dans Teaching for Proficiency, The Organizing Principle, sous la direction de Theodore V. Higgs (Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company, 1985), pp. 11-42.

[68] Wendy W. Allen, "Toward Cultural Proficiency" dans Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties That Bind, sous la direction de Alice C. Omaggio (Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc., 1985), p. 156.

[69] Op. cit., p. 149-150.

[70] Op. cit., p. 153 et pp. 162-165.

[71] Edward Knox, "A propos de compétence culturelle" dans La Civilisation de Porcher, pp. 94-98.

[72] La Civilisation, p. 131.

[73] Arley W.Levno et Günter Pfister, "An Analysis of Surface Culture and its Manner of Presentation in First-Year College French Textbooks from 1972 to 1978", Foreign Language Annals, Vol. 13, Nr. 1 (1980), pp. 47-52.

[74] Edward T. Hall, The Silent Language (New York: Fawcett, 1959), pp. 45-62.

[75] La Civilisation, pp. 120-121.

[76] Le Français dans le Monde, No. 188 (octobre 1984), p. 103.

BIBLIOGRAPHIE

Accoce, Pierre. "Nucléaire: le danger pour toujours". In L'Express, No. 1818, 16 mai 1986, pp. 24-25.

ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. Hastings-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1982.

Allen, Wendy W. "Toward Cultural Proficiency". In Proficiency, Curriculum, Articulation: the Ties that Bind. Ed. Alice C. Omaggio. Northeast Conference for the Teaching of Foreign Languages, Inc., Middlebury, VT: 1985, pp. 137-166.

Ardagh, John. France in the 1980's. Harmondsworth, Angleterre: Penguin Books, 1982.

----------. The New French Revolution. New York: Harper and Row, 1969.

Barthes, Roland. Mythologies. Paris: Seuil, 1957.

Batnag, Beatrice. "The Teaching of Introductory Asian Civilization/History Courses in the Undergraduate Schools of American Colleges and Universities, 1969-1970". Diss. Columbia University, 1971.

Bauer, Camille. Panorama de la France moderne. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Béacco, Jean-Claude et Simonne Lieuteud. Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits. Paris: Hachette, 1981.

Beaujour, Michel et Jacques Ehrmann. La France contemporaine. Paris: Armand Colin, 1965.

---------- et ----------. "A Semiotic Approach to Culture". In Foreign Language Annals, Vol. 1, Nr. 2, December 1967, pp. 152-163.

Bénac, Henri. Dictionnaire des synonymes. Paris: Hachette, 1982.

Berdie, Douglas et John F. Anderson. Questionnaires: Design and Use. Metuchen: N.J.: The Scarecrow Press, 1974.

Bernanos, Georges. Le grand Cimetière sous la lune. Paris: Plon, 1969.

Bieler, Arthur et Oscar A. Haac. Actualité et avenir. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.

Blancpain Marc et Jean-Paul Couchoud. La Civilisation française. Paris: Hachette, 1972.

Bogardus, E.S. "Social Distance Scale". In Sociological Social Research, 17, 1925, pp. 265-271.

Bourdieu, Pierre. La Distinction. Paris: Editions de Minuit, 1979.

Braude, Béatrice et Brigitte Coste. Engagements: prises de position littéraires et culturelles. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch, 1981.

Brée, Germaine et Charles Carlut. France de nos jours. New York: MacMillan, 1975.

Brichant, Colette. Premier Guide France. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.

Brooks, Nelson. "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom". In Foreign Language Annals, Nr. 3, March 1968.

Caplow, Théodore. L'Enquête sociologique. Paris: Armand Colin, 1970.

Carduner, Jean (sous la direction de). Pratiques culturelles. Michigan Romance Language Studies, Vol. III, 1983.

Céline, Louis-Ferdinand. Voyage au bout de la nuit. Paris: Gallimard, 1952.

Charrière, Christian. Le Printemps des enragés. Paris: Fayard, 1968.

Christin, Pierre et Philippe Lefebvre. Comprendre la France. New York: Charles Scribner's Sons, 1970.

Codevilla, Angelo. Modern France. La Salle, Ill.: Open Court, 1974.

The College Blue Book: Degrees Offered by College and Subject, 19ème éd. New York: MacMillan Publishing Co., 1983.

Comeau, Raymond, Francine L. Bustin et Normand Lamoureux. Ensemble: Culture et Société. 2ème éd. New York: CBS College Publishing, 1982.

Crozier, Michel. La Société bloquée. Paris: Seuil, 1970.

Crubellier, Maurice. Histoire culturelle de la France. Paris: Armand Colin, 1974.

Curcio, Louis L., Marie Galanti, Catherine Hughes et Elizabeth Williamson. Nouveau Visage du monde français, 2ème éd. Boston: Houghton Mifflin Co., 1981.

Darbelnet, Jean. "Sémantique et civilisation". In Le Français dans le monde, No. 81, juin 1971.

Delière, Jacques et Robert C. Lafayette. Connaître la France. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1983.

Deming, W.E. Some Survey Sampling. New York: Dover Edition, 1966.

Dictionnaire Hachette de la langue française. Paris: Hachette, 1980.

Duby G. et R. Mandrou. Histoire de la civilisation française. Paris: Armand Colin, 1958.

"Les Elections législatives de juin 1981", No. spécial de Dossiers et Documents du Monde, juin 1981, pp. 86-124.

Ember, Carol et Melvin. Cultural Anthropology, 2ème éd. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.

Erdos, P.L. Professional Mail Surveys. New York: McGraw-Hill, 1979.

Estier, Claude. Mitterrand Président. Journal d'une victoire. Paris: Stock, 1981.

Ferber, R. What is a Survey? Washington, D.C.: American Statistical Association, 1980.

Fichou, Jean-Pierre. Enseigner des civilisations. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

Fiedler, Fred, Terence Mitchell and Harry C. Triandis. "The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training". In Journal of Applied Psychology, 55, 1971, pp. 95-102.

Flower, J.E. France Today, 5th ed. New York: Methuen, 1983.

Frémy, Dominique et Michel. Quid 1983. Paris: Robert Laffont, 1982.

The French-American Foundation. "France and the United States View Each Other From Across the Atlantic". In The Tocqueville Review, IV, Nr. 2, fall-winter 1982, pp. 275-279.

Gide, André. L'Immoraliste. Paris: Gallimard, 1972.

Gorden, Raymond. Cross-Cultural Encounter in a Latin American Bank. Yellow Springs, OH: Antioch College, 1968.

Gourman, Jack. The Gourman Report: A Rating of Undergraduate Programs in American and International Universities. Washington, D.C.: National Education Standards, 1980.

Guillou, Jean et Madeleine Vitols. Le Français contemporain. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1972.

Edward T. Hall. The Silent Language. New York: Fawcett, 1959.

----------. La Dimension cachée. (traduit de l'américain) Paris: Seuil, 1971.

Hammerly, Victor. "The Deduction/Induction Controversy". In Modern Language Journal, Vol. 59, Nr. 1, 1975, pp. 15-18.

Hansen, Niles M. France in the Modern World. New York: Van Nostrand Reinhold Co., 1969.

Hardré, Jacques. La France et sa civilisation. New York: Dodd, Mead and Co., 1969.

Higgs, Theodore V., ed. Teaching for Proficiency, the Organizing Principle. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co., 1985.

Hules, Virginia et Jane Baier. Comment peut-on être français? New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Information Please Almanac 1985, 38th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1985.

Informations S.O.D.E.C., No. 101, décembre 1984, p. 41.

Ionesco, Eugène. La Cantatrice chauve. Paris: Gallimard, 1972.

Jean, Georges. Le Plaisir des mots: Dictionnaire poétique illustré. Paris: Gallimard, 1983.

Kalivoda, Theodore B., Genelle Morain and Robert J. Elkins. "The Audio-motor Unit: A Listening Comprehension Strategy that Works". In Foreign Language Annals, 4, 1971, pp. 393-400.

Katz, Eve. La France en métamorphose. New York: Harper and Row, 1976.

Ketchum, Anne Duhamel. "The Teaching of French Contemporary Civilization". In Modern Language Journal, Vol. LXII, Nrs. 1-2, 1978, pp. 3-10.

Knox, Edward C. "Propos d'un usager". In Etudes de Linguistique Appliquée, juillet-septembre 1982, pp. 8-20.

----------. "Report on the Teaching of Civilization". In The French Review, LVI, Nr. 3, February 1983, pp. 369-378.

----------. "Bibliography on the Teaching of French Civilization". In The French Review, Vol. LVIII, Nr. 3, February 1985, pp. 426-436.

Kroeber, A.L. et Clyde Kluckhohn. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books, 1954.

Labat, Joseph, Howard L. Nostrand et Jean-Charles Seigneuret. La France en mutation depuis 1955. Rowley, MA.: Newbury House Publishers, 1979.

Lafayette, Robert C., ed. The Culture Revolution in Foreign Language Teaching. Skokie, Ill.: National Textbook Co., 1976.

Laszlo, Richard. "Manuels et enseignement de la civilisation française". In Le Français dans le Monde, No. 119, février-mars 1976, pp. 22-30.

Lebacqz, Albert. 1981: L'Année de François Mitterrand. Paris: Editions France-Empire.

Le Bihan, Adrien. "Notion de drame et approche du texte en civilisation". In Le Français dans le Monde, No. 144, avril 1979, pp. 29-32.

Levine, Sol et Gerald Gordon. "Maximizing Returns on Mail Questionnaires". In Public Opinion Quarterly, Vol. 22(4), winter 1958-59, pp. 568-575.

Levno, Arley W. et Günter Pfister. "An Analysis of Surface Culture and its Manner of Presentation in First-Year College French Textbooks from 1972 to 1978". In Foreign Language Annals, Vol. 13, Nr. 1, 1980, pp. 47-52.

Meade, Betsy and Genelle Morain. "The Culture Cluster". In Foreign Language Annals, 6, 1973, pp. 31-38.

Menasseyre, Christiane. Les Françaises aujourd'hui. Paris: Hatier, 1978.

Mermet, Gérard. Francoscopie. Paris: Larousse, 1985.

Michaud, Guy et Edmond Marc. Vers une Science des civilisations? Bruxelles: Editions Complexes, 1981.

Morain, Genelle. "The Cultoon". In Canadian Modern Language Review, 35, 1979, pp. 676-690.

----------. "Commitment to the Teaching of Foreign Cultures". In Modern Language Journal, Vol. 67, Nr. 4, 1983, pp. 403-412.

Michaud, Guy et Georges Torrès. Nouveau Guide France, nouvelle édition. Paris: Hachette, 1982.

Le mouvement social. No. 186, janvier-mars 1984. Paris: Editions Ouvrières.

Nixon, John E. "The Mechanics of Questionnaire Construction". In Journal of Educational Research, XLVII, Nr. 7, March 1954, pp. 481-487.

Nostrand, Howard Lee. "The Emergent Model", Background Data for the Teaching of French (ED 031 964), Sponsoring Agency: Office of Education (DHEW) (Washington, D.C., 1967), pp. 30-41.

---------- and Frances B. Nostrand. "Testing Understanding of the Foreign Culture". In Perspectives for Teachers of Latin American Culture. H. Ned Seelye, ed. Springfield, Ill.: Office of Public Instruction, 1970, pp. 161-170.

Nourrissier, François. Les Français. Lausanne: Editions Rencontre, 1968.

Osgood, E. and G.J. Suci. "Factor Analysis of Meaning". In Journal of Experimental Psychology, 50, 1955, pp. 325-338.

Paoletti, Michel. Civilisation française contemporaine. Paris: Hatier, 1973.

---------- et Ross Steele. Civilisation française quotidienne. 2ème éd. Paris: Hatier, 1982.

Paulhan, Jean. "Le rêve américain se porte bien, merci!". In The French Review, LV, Nr. 5, April 1982, pp. 609-617.

Payne, Stanley L. The Art of Asking Questions. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1951.

Piem et F. Tomiche. La France et les Français. Paris: La Documentation Française, 1979.

Porcher, Louis. "Signes. Sur des pistes pédagogiques". In Le Français dans le Monde, No. 137 mai-juin 1978, pp. 16-20.

----------. "L'enseignement de la civilisation en questions". In Etudes de Linguistique Appliquée, juillet-sept. 1982.

----------. La Civilisation. Paris: Cle International, 1986.

Potel, Jean-Yves, sous la direction de. L'Etat de la France et de ses habitants. Paris: Editions La Découverte, 1985.

Prévert, Jacques. Paroles. Paris: Gallimard, 1976.

Quénelle, Gilbert. "Le mariage". In Le Français dans le Monde, No. 132, octobre 1977.

---------- et J. Tournaire. La France dans votre poche. Paris: Hatier, 1974.

Ravisé, J. Suzanne. Tableaux culturels de la France. Skokie, Ill.: National Textbook Co., 1974.

Reboullet, André (sous la direction de). L'Enseignement de la civilisation française. Paris: Hachette, 1973.

----------. "Le drame social: une nouvelle notion en civilisation". In Le Français dans le Monde, No. 132, octobre 1977, pp. 22-23.

Reuss, Carl F. "Differences between people responding and not responding to a mailed questionnaire". In American Sociological Review, Vol. 8, 1943, pp. 433-438.

Reynaud, Jean-Daniel et Yves Grafmeyer, sous la direction de. Français, qui êtes-vous? Des Essais et des chiffres. Paris: La Documentation Française, 1981.

Ricœur, Paul. "Civilisation universelle et cultures nationales". In Esprit, No. 10, octobre 1961, pp. 439-453.

Robbe-Grillet, Alain. L'Année dernière à Marienbad. Paris: Editions de Minuit, 1961.

Robert, Paul. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Société du Nouveau Littré, 1966.

Saint-Exupéry, Antoine de. Le Petit Prince. Paris: Gallimard, 1971.

St. Onge, Susan, David King et Ronald St. Onge. Interculture. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1983.

Sanche de Gramont. The French: Portrait of a People. New York: G.P. Putnam's Sons, 1969.

Santoni, Georges V. "Un cours de civilisation française au niveau universitaire". In Le Français dans le Monde, No. 84, 1971, pp. 27-33.

----------. "Langue et culture en contexte et contraste". In The French Review, Vol. XLIX, No.

3, February 1976, pp. 355-365.

----------. Société et culture de la France contemporaine. Albany, NY: State University of New York, 1981.

----------. "Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales". In Le Français dans le Monde, No. 181, novembre-décembre 1983, pp. 84-94.

---------- et Jean-Noël Rey. Quand les Français parlent. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1975.

Saussure, Ferdinand de. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1916.

Schultz, Joseph. Regards sur la civilisation française. Paris: Clé International, 1980.

Seelye, H. Ned. Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. 2nd. ed. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co., 1984.

Stark, Stephen L. Conducting Community Surveys. Midland, MI: Pendell Publishing Co., 1977.

Statistical Abstract of the United States: 1986, 106th ed. Washington, D.C.: US Department of Commerce, Bureau of the Census, 1985.

Taylor, Darrel and John Sorenson. "The Culture Capsule". In Modern Language Journal, 45, 1961, pp. 350-354.

Trescases, Pierre. "Propositions pour une compétence culturelle de l'enseignant et de l'apprenant". In The French Review, Vol. LVII, Nr. 1, October 1983, pp. 48-56.

Vailland, Roger. Trois cent vingt-cinq mille Francs. Paris: Buchet-Chastel, 1977.

Wylie, Laurence. Village in the Vaucluse, 3rd ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

----------. Beaux Gestes: A Guide to French Body Talk. Cambridge, MA: Undergraduate Press/Dutton, 1977.

---------- et Armand Bégué. Les Français. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.

---------- et Sarella Henriquez. "French Images of American Life". In The Tocqueville Review, IV, Nr. 2, fall-winter 1982, pp. 176-274.

Young, Pauline. Scientific Social Surveys and Research, 4th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.

Zarate, Geneviève. "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère". In Le Français dans le Monde, No. 181, novembre-décembre 1983, pp. 34-39.

Zeldin, Theodore. The French. 1983. Edition française: Les Français. Paris: Fayard, 1983.

MICHIGAN STATE UNIVERSITY LIBRARIES
3 1293 03142 5477