

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
U.F.R. DES SCIENCES DU LANGAGE, DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
BESANÇON

**REPRÉSENTATIONS INTERCULTURELLES
ET
IDENTITÉS EN PRÉSENCE
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
CULTURE FRANÇAISE EN JORDANIE**

Thèse de doctorat
en sciences du langage, didactique et sémiotique

Présentée par
Françoise ABDEL-FATTAH

Sous la direction de
Madame le professeur Gisèle HOLTZER

Composition du jury :

- Mme Marie-Josèphe BERCHOUD, Université de Bourgogne
- Mme Gisèle HOLTZER, Université de Franche-Comté
- M. Jean-Pierre L'HÔTE, Université de Franche-Comté
- Mme Marielle RISPAIL, Université de Nice

Septembre 2006

*A ma famille, des deux côtés de la Méditerranée, pour le soutien
que tous m'ont apporté*

Ce travail est l'aboutissement de cinq années d'efforts et beaucoup de personnes y ont pris une part plus ou moins directe. J'espère n'oublier personne dans ces remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à Madame Gisèle HOLTZER, car sans son soutien sans faille au cours de ce parcours, ce travail n'aurait peut-être pas pu être achevé.

Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté de lire ce travail.

Je tiens aussi à témoigner toute ma gratitude à mon mari et à mes trois filles pour leur patience, leurs encouragements et leur confiance malgré les difficultés qui ont ponctué ce moment de notre vie.

Je remercie également tous les membres de ma famille en France et en Jordanie pour leur soutien moral et matériel.

Je n'oublie pas non plus tous les amis qui m'ont encouragée au cours de cette année passée à Besançon, Sabrina, Afaf, Kawther, Ahmad, Walli, Dima, ma fille Lina, Hélène, Ismael et Raed pour sa gentillesse quand l'ordinateur me jouait des tours.

Enfin je remercie le service culturel de l'ambassade de France à Amman qui m'a soutenue pour cette année passée en France ainsi que mes étudiants et tous ceux qui ont participé de près ou de loin à ce travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
PRESENTATION DE LA JORDANIE	17
1- Un riche passé historique	20
2- La Jordanie du XIXe siècle à nos jours	21
3- La société jordanienne	26
3-1 Fracture économique	28
3-2 Fracture sociale	30
3-3 Impact de cette situation économique sur la société jordanienne	31
3-4 Le système éducatif jordanien	36
Conclusion intermédiaire	41
PREMIERE PARTIE – CADRE THEORIQUE	43
CHAP. 1- L' IDENTITE	44
1- Les méandres du discours sur l'identité	48
2- La constitution du concept d'identité	51
2-1 Apport des théories psychanalytiques	51
2-2 Participation d'Erickson dans une perspective d'anthropologie psychanalytique	54
2-3 La perspective ethno psychanalytique de Devereux	58
3- Formation de l'identité sociale	60
3-1 L'apport culturaliste	60
3-2 L'émergence de la culture anthropologique	61
3-3 Individu social et identité sociale	65
3-4 Identité et appartenances	68
3-5 Identité collective	72

3-5-1 <i>Qu'est-ce qu'une identité</i>	72
3-5-2 <i>Essai de définition de l'identité</i>	76
4- Les composantes de l'identité collective	80
4-1 La culture	81
4-2 La langue	85
4-3 La religion.....	91
4-4 La nation	95
4-5 Le territoire	100
4-6 La notion de groupe ethnique	105
5- L'identité comme système structuré	107
5-1 Les stratégies identitaires et leurs finalités	112
5-1-1 <i>La visibilité</i>	116
5-1-2 <i>Assimilation et différenciation</i>	117
5-1-3 <i>La valorisation</i>	121
5-1-4 <i>La temporalité</i>	121
5-1-5 <i>Les intérêts sociaux et les bénéfiques psychologiques</i>	122
6- Pertinence de la notion en Jordanie	124
6-1 L'attachement à la famille nucléaire et élargie	127
6-2 L'identité patronymique de l'individu.....	132
6-3 L'importance des relations sociales	135
6-4 Une société conservatrice mais ouverte aux technologies nouvelles	137
Conclusion intermédiaire	140
CHAP. 2 - LES REPRESENTATIONS SOCIALES	144
1- Historique de la notion	146
2- Qu'est-ce qu'une représentation ?	151
2-1 La communication.....	152
2-2 La re/construction du réel	154
2-3 La maîtrise de l'environnement	155
3- Structure des représentations	157

3-1 Le noyau central.....	158
3-2 Les éléments périphériques.....	159
4- Représentations et didactiques des langues	161
5- Des obstacles à l'étude des représentations	163
5-1 L'ethnocentrisme	163
5-2 Les stéréotypes	168
5-2-1 Définition	168
5-2-2 Contenu et fonctions du stéréotype	172
5-2-3 Pertinence pédagogique du stéréotype	178
5-2-4 Hétérostéréotypes et autostéréotypes	181
6- Identité et représentations sociales.....	182
Conclusion intermédiaire.....	186
CHAP. 3 - LA NOTION D'INTERCULTUREL	189
1- Historique de la notion.....	190
1-1 Une notion ancienne aux fortunes diverses	190
1-2 Lente résurgence au XXe siècle.....	193
1-3 En France, une résurgence liée à la problématique de l'immigration	195
1-4 Une notion omniprésente dans le champ social.....	197
1-5 Introduction de la dimension culturelle et interculturelle en didactique du FLE.....	202
2- Définition de l'interculturel	205
3- Pertinence de la notion en Jordanie	211
3-1 Nature du public d'apprenants	212
3-2 Culture éducative.....	215
3-3 Relations entre les cultures en présence	216
Conclusion intermédiaire	219

DEUXIEME PARTIE - ETUDE DE TERRAIN	222
CHAP. I - DEMARCHE DE TRAVAIL	223
1- Public testé	224
2- Préliminaires à la passation du test	224
2-1 Pré-enquête	225
2-2 Détermination des hypothèses de travail	226
2-3 Pré-test	229
2-4 Situation de présentation du questionnaire à notre public	231
2-5 Elaboration de l’outil de travail	232
2-5-1 Première partie du questionnaire	233
<i>2-5-2 Deuxième partie du questionnaire</i>	234
<i>2-5-3 Troisième partie du questionnaire</i>	235
<i>2-5-4 Quatrième partie du questionnaire</i>	236
3- Dépouillement des questionnaires	237
4- Identification du public testé	239
CHAP. II – ANALYSE DES REPRESENTATIONS CULTURELLES A TRAVERS LE REGARD SUR SOI ET SUR LES AUTRES	242
1- Présentation des résultats :	
Questions 08-09-10	243
1- 1 Les représentations sur la France –	
Résultats de la question 8-a.....	245
1-2 Les représentations sur les Français –	
Résultats de la question 8-b	247
1-3 Les représentations sur la Jordanie –	
Résultats de la question 9-a.....	249
1-4 Les représentations sur les Jordaniens –	
Résultats de la question 9-b	252
1-5 Les représentations sur l’Occident –	

Résultats de la question 10-a.....	254
1-6 Les représentations sur les Occidentaux –	
Résultats de la question 10-	257
2- Création de liens privilégiés.....	259
3- Analyse quantitative des réponses à la question 10	261
3-1 Analyse quantitative des images sur l’Occident	261
4- L’hégémonie de la culture classique.....	264
4-1 Les monuments et lieux célèbres	264
4-2 L’histoire et la culture françaises	265
4-3 Les personnages célèbres.....	267
5- Les grands stéréotypes	268
5-1 La France, un beau pays	269
5-2 La France, pays de la mode et des parfums	272
5-3 Les images du fromage et de l’alcool.....	276
5-4 La France, pays moderne et grand	277
6- Connotations personnelles et langue	281
7- Les gens	284
7-1 La beauté.....	285
7-2 Des gens calmes, polis et froids	286
7-3 Des personnalités inscrites dans le contexte socioculturel	288
8- Les occurrences faibles : une images en pointillés	292
9- Rôle des grands blocs Europe, France et Occident.....	295
9-1 Qu’est-ce l’Occident ?	295
9-2 Perception de l’Occident par le public testé	297
9-3 La proximité avec la France.....	300
9-4 France/ Europe – Etats-Unis, même concept ?	303
10- Origines des représentations.....	305
10- 1 Place des médias audio-visuels et écrits	305
10-1-1 La télévision- Question 17	306
10-1-2 Le cinéma – Question 14.....	309
10-1-3 La lecture – Question 15.....	312

10-1-4 <i>La chanson – Question 18</i>	315
10-2 L'école Question12	318
10-3 L'université – Question 13.....	319
10-4 Les voyages et la famille – Questions 16 et 19.....	322
10-5 Les Français comme source de représentations – Question 20 et 21	325
10-6 Le manuel comme source de représentations	329
10-6-1 <i>Présentation du manuel Panorama</i>	329
10-6-2 <i>Nature des liens entre manuel et représentations</i>	335
Conclusion intermédiaire	341
CHAP. III– PROLONGEMENTS DIDACTIQUES	346
1- Mise en présence des cultures dans l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère	347
1-1 Enseignement en milieu alloglotte	347
1-2 Prendre conscience de réseaux culturels signifiants	349
2- Elaboration d'une compétence interculturelle	351
3- La prise en compte des représentations	352
4- Pratiques de classe et implication de l'apprenant dans son apprentissage	353
5- Approche de l'interculturel	356
6- Le rôle de l'enseignant	357
6-1 Un rôle de médiateur	357
6-2 La formation de l'enseignant	361
Conclusion générale	365
Bibliographie	371
Annexes	395

INTRODUCTION

C'est à partir d'un questionnement sur les aspects culturels de l'enseignement du français en Jordanie, pays dont la société est de tradition arabo-musulmane, que ce travail est né. Il reflète l'état de notre réflexion sur une notion qui nous a souvent interrogée tout au long des neuf ans de notre pratique professionnelle. De ce point de vue, cette recherche porte un regard sur le traitement des dimensions culturelles de l'enseignement d'une langue européenne à laquelle la concurrence avec l'anglais, première langue « étrangère¹ », confère le statut de deuxième langue, véritablement étrangère, enseignée dans le pays.

Souvent utilisé par certaines écoles privées et payantes pour attirer les inscriptions, le français jouit d'un prestige lié à son statut de langue internationale et non en tant que langue de communication puisque peu de gens le comprennent. En ce sens, langue peu pratiquée en Jordanie, il est associé à des représentations stéréotypées un peu vieillottes, transmises en partie par la génération des parents qui l'ont appris dans les écoles confessionnelles, très anciennement implantées en Jordanie : la France est vue comme le pays de l'étiquette, du bon goût et nous avons plusieurs fois entendu des expressions françaises relevant d'un niveau littéraire au charme suranné. Le prestige lié à la langue se retrouve dans la perception de la culture française. L'étude que nous avons réalisée en DEA², en 2000, faisait apparaître des représentations culturelles correspondant à des stéréotypes largement partagés relevant d'une vision plutôt touristique de la France. Cette conception de la culture est en décalage avec un enseignement/apprentissage de la langue orienté vers l'élaboration d'une compétence de communication : on ne communique pas au moyen d'un simple système linguistique, mais grâce à un système sociolinguistique complexe au sein duquel langue et culture sont en osmose, sinon une langue telle que l'Espéranto aurait eu vocation à devenir langue de communication internationale.

Comment sensibiliser les apprenants, à travers l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, aux différences entre la culture cible et leur propre culture et quels moyens l'enseignant peut-il adopter pour y parvenir ? Dans quelle mesure la notion

¹ Les guillemets que nous utilisons pour qualifier l'anglais de langue étrangère se justifient si on compare la situation de cette langue avec celle qui est la sienne en France, par exemple. Langue de l'ancienne puissance mandataire, l'anglais est enseigné systématiquement, en Jordanie, depuis le CP, souvent depuis la maternelle, voire depuis la crèche. L'anglais est une langue destinée à affirmer une appartenance de classe et dont le prestige est fortement lié à son utilisation comme langue véhiculaire dans certains milieux.

² ABDEL-FATTAH F., Sous la dir. de Mme HOLTZER G., *Pour une éducation à la perception interculturelle : de l'analyse des représentations interculturelles en classe de FLE comme point de départ d'un enseignement de la culture française en Jordanie*, Université de Franche comté, Besançon, Juillet 2001.

d'interculturel, utilisée dès qu'on évoque l'enseignement des dimensions culturelles d'une langue étrangère et dont la définition ne semble pas aisée, est-elle pertinente dans le contexte jordanien ? Quel est le rôle des différentes appartenances qui marquent à des degrés divers l'identité d'un individu dans la formation et la transformation de ses représentations sur la culture étrangère ?

C'est à partir d'une série d'interrogations qui se sont profilées peu à peu au fil de notre pratique professionnelle ainsi que d'un intérêt personnel pour le domaine de l'anthropologie, de la sociologie et de la culture que ce travail s'est construit. Nous avons constaté la place mineure occupée par les dimensions culturelles de la langue dans le syllabus³ du département de français de l'université où nous travaillons, ce qui nous a fait prendre conscience de leur didactisation non aboutie dans l'enseignement universitaire. Dans les pays occidentaux, les relations entre langue et culture, qui ont fait l'objet de nombreuses recherches et publications, sont établies. Ce lien est, selon nous, extrêmement ténu, en Jordanie, car il est faiblement concrétisé dans des choix pédagogiques qui privilégient l'accès à la littérature, culture cultivée, par rapport à une culture anthropologique : on ne pouvait faire l'impasse sur un enseignement des dimensions culturelles de la langue cible, mais il s'est retrouvé limité à la portion congrue.

Nous avons maintes fois remarqué, en effet, l'impact du système culturel jordanien sur la lecture du monde faite par les apprenants. Celle-ci est sous-tendue par des valeurs religieuses et traditionnelles fortes qui coexistent avec un développement significatif des technologies de l'information et de la communication. Comme nous le verrons au cours de ce travail, l'implantation d'Internet inscrit de plus en plus de Jordaniens, particulièrement parmi les jeunes, dans le mouvement de la mondialisation. Tradition et ouverture au monde nous paraissent donc deux éléments qui cohabitent dans les comportements culturels en Jordanie.

L'individu, en Jordanie — tout comme ailleurs — est confronté à l'altérité, que ce soit par le biais des médias, des contacts qui se nouent localement ou sur un mode indirect par le canal d'Internet, des voyages et utilise ces informations pour construire des représentations sur l'étranger et les cultures autres. Parmi ces différents vecteurs, lesquels participent de façon majeure à l'élaboration de ces représentations ? Les éléments informatifs retenus sont

³ Dans ce syllabus, figurent un cours optionnel de civilisation et trois cours obligatoires de littérature.

plutôt ceux faisant état de différences ou de similitudes ? En réalité, nous savons peu de choses à ce sujet. Holtzer écrit à ce propos :

« Les quelques rares recherches faites sur le sujet indiquent que les internautes auraient tendance à rechercher le contact avec le "même" plutôt qu'avec le "différent", avec la personne qui partage des goûts ou des opinions identiques. La rencontre avec l'altérité serait alors filtrée par la ressemblance, par des affinités proximales, par un sentiment d'identité qui prime sur l'étrangeté⁴ »

Si la confrontation à l'altérité est un phénomène qui s'accroît, il semble difficile d'en mesurer ses effets. A travers le processus de mondialisation, on assiste, en Jordanie comme ailleurs, à une évolution des goûts et habitudes de consommation : les jeunes se passionnent pour les films américains, portent (presque) tous des jeans, vont manger dans des « fast food ». Parallèlement, une revendication des valeurs identitaires persiste et peut-être même s'accroît : la religion, des traits traditionnels comme l'hospitalité ou la générosité sont cités comme autant de repères délimitant une identité culturelle.

Le cours de langue étrangère est un lieu de rencontre de deux systèmes culturels différents, voire parfois contradictoires, et de confrontation avec l'altérité : enseigner la langue et la culture françaises en Jordanie revient à mettre en contact deux systèmes marqués par un éloignement relativement important. Les occasions de parler de la culture, d'expliquer certaines attitudes, des comportements ou modes de pensée des Français sont multiples dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue, tant il est vrai que « *la langue est un objet débordant de toutes parts, car chaque élément est susceptible de convoquer toute la langue et toute la culture, par effet syntagmatique ou par contiguïté*⁵ ». Occasions fortuites, apparaissant au détour d'un mot, d'une image, du commentaire d'un étudiant, ou enseignement axé sur la culture étrangère, l'objectif est l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Celle-ci devrait permettre aux apprenants, futurs usagers potentiels de la langue, d'être en mesure de communiquer de

⁴ HOLTZER G., Culture(s) entre global et local. Réflexions pour l'enseignement des langues et des cultures, in Eckerth Johannes, Wendt Michael (Hrsg), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003, p. 31.

⁵ BEACCO J. C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, p. 87.

façon satisfaisante avec des locuteurs étrangers et d'éviter les erreurs d'interprétation préjudiciables au bon déroulement de l'interaction.

L'étude de la culture cible peut prendre en compte les processus que nous avons mentionnés : les effets du phénomène de mondialisation et ceux qui se traduisent par des revendications de valeurs propres à chaque communauté. La démarche interculturelle permet d'introduire la culture maternelle de l'apprenant pour ce qu'elle est réellement, avec sa logique et ses articulations particulières et au même titre que la culture cible. Le travail ainsi engagé est celui d'une sensibilisation à l'altérité, d'une éducation à la diversité culturelle et à la différence. Cette perspective suppose la mise à l'écart de la conception traditionnelle de l'enseignement de la civilisation, encore souvent présente dans les manuels d'enseignement de langue étrangère, avec l'inconvénient d'être parcellaire et d'additionner des faits épars de civilisation. Si la connaissance de faits de nature informationnelle est sans doute nécessaire, cela ne doit pas faire considérer l'enseignement des dimensions culturelles de la langue comme complément facultatif aux apprentissages linguistiques. C'est vers une inscription à part entière du statut et de la fonction de la culture dans les syllabus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (et dans les représentations linguistiques des étudiants et des enseignants) qu'il convient de diriger la réflexion didactique.

Notre travail étant situé dans un lieu et un temps spécifiques, nous nous attacherons d'abord à présenter le contexte politique, social, culturel et éducatif de la Jordanie. Il se veut donc une étude sur les notions et concepts qui doivent être pris en compte lors de la construction pédagogique de l'objet culture en milieu alloglotte, et sur les bénéfices que les enseignants et apprenants placés dans ce contexte, peuvent en retirer.

Le passage par l'histoire de la Jordanie, considérée comme un passé dont l'individu n'est jamais coupé car il conditionne non seulement les caractéristiques de la société dans laquelle il évolue, mais touche aussi à sa définition identitaire, nous a paru un préalable indispensable. Passé révolu tout en étant présent, les événements historiques qui ont façonné un pays et une société fondent leurs racines et sont impliqués dans la formation des représentations.

L'objectif de notre recherche est de mener une étude sur la situation d'enseignement de la culture dans le contexte jordanien. La mise en œuvre d'une démarche interculturelle nous paraît pouvoir démarquer cet enseignement d'une présentation de la civilisation et l'orienter vers une découverte de la culture cible. Aussi, nous tenterons d'évaluer sa pertinence dans le contexte de la société jordanienne, contexte marqué par un éloignement important des sociétés occidentales, instigatrices de la perspective interculturelle. Celle-ci nous semble de nature à permettre une autre approche de la culture de l'autre, dans un pays dont le système éducatif national est nettement orienté vers la promotion et l'assimilation des principes de l'appartenance à la nation, favorisant ainsi un certain ethnocentrisme. Guider les apprenants vers l'acquisition d'une compétence interculturelle implique des objectifs éducatifs d'ouverture à la différence, de réduction des préjugés et de tolérance. Le contact avec l'altérité prend souvent la forme d'une exposition à des réalités culturelles complexes et parfois contradictoires. Le regard interculturel incite à comprendre les points de différences et de similitudes entre soi et l'autre. C'est dans cette perspective qu'est posée la problématique de la dimension culturelle dans la didactique des langues.

Dans ce travail, la réflexion sur le concept d'identité occupe aussi une place importante. L'identité entretient des liens étroits avec la/les appartenance(s) dont on se réclame : des lieux — un quartier, une ville, une région, un pays —, mais aussi des groupes avec lesquels on est en relation — des amis, une communauté religieuse, un milieu de travail ou autres —, une culture. Ensemble de caractéristiques partagées par les membres d'une communauté, elle permet à l'individu et au groupe de se définir et de se différencier des autres. Les apprenants sont porteurs de marques visibles et invisibles de leur culture, qui participent à la construction de cette identité. Nous nous pencherons sur les éléments qui nous paraissent les plus significatifs dans la formation des identités et sur leurs modes d'articulation. S'engager dans la voie d'une démarche interculturelle pour l'enseignement de la culture cible implique la prise en compte de l'identité de l'apprenant, perspective réalisable par un travail sur les représentations culturelles. Travailler sur les représentations culturelles introduit de fait la dimension symbolique dans la démarche didactique car cela ouvre la voie à une prise de conscience des fonctionnements identitaires.

Pour mener à bien cette étude, nous avons mené une enquête par questionnaire afin de mettre en évidence le contenu des représentations d'un groupe d'étudiants d'une université

jordanienne, représentations sur la France, les Français et la culture française ainsi que les sources les plus significatives qui les alimentent ou les génèrent. Comme tout individu, l'apprenant développe des représentations collectives et individuelles sur lui-même et sa culture ainsi que sur la culture de l'autre. Dans ce contact avec l'altérité, les représentations ont donc un rôle majeur à jouer car c'est par la médiation des filtres culturels qu'elles incarnent que va s'effectuer cette mise en présence, surtout si la distance est un paramètre majeur de cette rencontre des cultures. L'enseignement des dimensions culturelles d'une langue étrangère est donc loin d'être une problématique mineure.

La prise en compte des représentations des apprenants sur la culture cible, tout en mesurant les effets induits par leur propre appartenance culturelle, et les espaces de non-dit qui se révèlent, peut faire accéder à une connaissance de chaque culture pour ce qu'elle est, sans valorisation ou dévalorisation de l'une ou de l'autre. Compte tenu de la situation géopolitique de la région moyen-orientale, nous avons fait l'hypothèse que les représentations des étudiants sur la France pouvaient aussi s'appréhender dans un rapport avec celles qu'ils ont sur l'Europe et sur les Etats-Unis. Il nous a paru intéressant de tenter d'évaluer également le contenu des représentations sur les blocs européens et américains, fortement impliqués dans la région.

Il nous a paru nécessaire de nous interroger sur ce que proposent actuellement les manuels de langue et sur la façon dont ils abordent la culture. Les étudiants concernés par notre enquête ont utilisé *Panorama I* et *II* pendant les deux premières années de leur formation. L'analyse des thèmes culturels développés et de leur mode de traitement devrait permettre de mettre en évidence leur impact sur les représentations du public impliqué par notre enquête. Ce travail sur les domaines culturels inclus dans le manuel et la part réservée à la démarche interculturelle, en prenant comme référence la place accordée à la culture des apprenants, fait apparaître l'importance de la médiation de l'enseignant.

Notre questionnement reconnaît à l'enseignant une position centrale dans la transmission des savoirs culturels et la mise en œuvre d'une éducation à la diversité culturelle. Dans la perspective interculturelle, celui-ci devient médiateur entre des systèmes culturels, celui de la culture cible et celui de la culture source, caractérisés par la complexité. Son rôle se situe dans un entre-deux entre le proche et le lointain culturels, entre le semblable et le différent. Tenter de structurer un tel enseignement/apprentissage n'a

des chances d'aboutir que si les choix de l'enseignant sont fondés sur des bases conceptuelles claires et déterminées en fonction du terrain éducatif concerné. Considéré la plupart du temps comme un expert par des étudiants qui n'ont pas une connaissance concrète de la culture cible, il est investi d'une tâche difficile à laquelle sa formation initiale ne l'a peut-être pas préparé de façon satisfaisante. Force est de constater que l'enseignement des langues et des cultures étrangères est confronté à de nombreuses difficultés. Nous esquisserons quelques perspectives didactiques relatives au contexte particulier de notre recherche et de notre pratique professionnelle.

Ce travail ne prétend pas apporter de solutions définitives à la problématique de l'enseignement/apprentissage des cultures. Il se veut un modeste jalon dans la réflexion engagée par les chercheurs issus d'horizons divers et qui tentent d'ouvrir des pistes dans des contextes particuliers d'enseignement du français langue étrangère. L'ouverture croissante au monde multiplie les occasions et les formes de contacts avec l'altérité : l'enseignement des cultures étrangères doit en tenir compte pour s'adapter à ce nouveau contexte et avoir la place qui lui revient au sein de l'enseignement des langues.

PRESENTATION DE LA JORDANIE

La Jordanie, issue comme la plupart des Etats actuels du Moyen-Orient, de l'éclatement de l'empire Ottoman, occupe la première terre de l'Asie géologique, à l'est de la grande faille du Jourdain, sur un territoire qui relie la péninsule arabique au Croissant fertile qui s'étend du Golfe Persique au désert du Sinaï, en passant par la plaine mésopotamienne.

Petit pays presque entièrement enclavé, son territoire actuel, qui correspond à à peine un sixième de la France et comptait en l'an 2005 5,6 millions d'habitants, est bordé à l'ouest par Israël et la Cisjordanie, la Syrie au nord, l'Irak à l'est, l'Arabie Saoudite au sud et de l'autre côté du Golfe d'Aqaba par le Sinaï égyptien. La Jordanie ne possède pas de débouché sur la mer Méditerranée. Le golfe d'Aquaba constitue sa seule ouverture maritime.

Situé à l'Est de la grande faille du Jourdain, le territoire occupé par la Jordanie a été longtemps considéré comme une zone de passage, peuplée de nomades. Avec pour seules ressources la potasse et le phosphate, sans pétrole, le pays a longtemps dépendu des aides extérieures. Doté d'une situation économique difficile, d'une localisation géographique sensible entre Israël et ses voisins arabes, contrairement aux nombreuses analyses et prédictions qui ont souvent été faites, la Jordanie a toujours été un pays stable. Quatre-vingt ans de continuité dynastique des Hachémites, dont presque cinquante ans de règne du roi Hussein sont des marques de cette stabilité.

Longtemps définie en creux par ses manques, ses fragilités, la Jordanie, malgré sa situation géographique d'Etat tampon, tend à s'affirmer comme un pays à part entière, comme une nation définie non plus par ce qu'elle n'est pas mais par son potentiel : la diversité de ses climats, de son relief grandiose et pittoresque, sa richesse archéologique et ses sites touristiques, un passé historique qui remonte aux temps les plus anciens, une organisation sociale et des identités qui s'affirment ou s'estompent ici ou là, un mode de relations sociales fondé sur la convivialité. C'est ce lien social qui permet à des groupes différents ou antagonistes de cohabiter. Ces atouts atténuent le handicap que pourrait constituer la récence de sa création comme état moderne.

1 - Un riche passé historique

Sur le territoire jordanien actuel, tout comme dans l'ensemble des pays du Croissant fertile, se sont installées très tôt des communautés humaines qui en ont fait un des berceaux de la civilisation⁶. Autrefois située entre l'Israël biblique et les royaumes de Moab et d'Edom, c'était une voie de communication où personne n'était vraiment autochtone et où les populations se sont succédées, marquant l'histoire de la future Jordanie d'une

«...alternance des avancées et des reculs de la vie sédentaire : balancement qui se poursuivra jusqu'à nos jours et marque de façon inéluctable cette terre de transition entre le monde nomade du désert et de la steppe et le monde sédentaire des rivages méditerranéens⁷».

Au cours de cette longue histoire, la Jordanie a connu des périodes de rayonnement et d'autres où elle est tombée dans l'oubli, d'autres centres de la région étant devenus centres d'activités. Ainsi, du VI^e siècle avant J.C. au I^{er} siècle de notre ère, les Nabatéens, peuple nomade venu des déserts d'Arabie, s'installent à Pétra, y fondent leur cité et se consacrent au commerce des biens les plus précieux de l'époque : l'encens, la myrrhe et les aromates. Leur cité devient alors le carrefour des routes qui conduisent de Syrie au Hedjaz, région de l'ouest de l'actuelle Arabie Saoudite qui jouxte la frontière sud de la Jordanie, et d'Égypte vers les contrées mésopotamiennes. De cette période fastueuse nous reste la fabuleuse cité de Pétra, la ville Rose, située au cœur des montagnes. La magnificence de ce site grandiose témoigne des emprunts architecturaux faits aux civilisations gréco-romaines, à l'Égypte et à la Perse.

Après les périodes romaine et byzantine, la conquête arabe au VII^e siècle marque une étape importante dans l'histoire de la Jordanie qui a été la première contrée conquise. L'avènement de l'Islam fait naître une civilisation purement orientale sur ce territoire mitoyen de l'Arabie. L'usage de la langue grecque disparaîtra peu à peu ainsi que celui de l'araméen, langue cousine de l'arabe, qui était jusqu'alors parlée par les peuples de la

⁶ *Contribution française à l'archéologie jordanienne*, IFAPO, Amman, 1989.

⁷ LAVERGNE M., *La Jordanie*, Paris, Karthala, 1996. p. 27.

région. L'arabe, utilisé par les Bédouins, les caravaniers et les citadins du Hedjaz, sera consacré par le Coran, deviendra langue de culture et langue populaire des régions conquises.

Située aux confins de l'empire ottoman, la Transjordanie connaît, à partir du XVII^e siècle, une période de déclin qui s'inscrit dans un contexte général de déclin de l'Orient et traverse de longues périodes à l'écart du monde, dans un empire ottoman qui s'affaiblit. Elle est habitée par une majorité de paysans sédentaires et prospères qui, abandonnés au XVIII^e siècle par l'administration ottomane, se retrouvent sans défense face aux razzias des Bédouins. Les régions les plus exposées se vident presque de leur population, ainsi qu'en témoignent les récits du voyageur Seetzen en 1806⁸. C'est au cours de cette période, dès les XVI^e et XVII^e siècles, que se constituent les grandes confédérations bédouines : les Allan, les Nou'aim, les Bani Sakhr au nord, les Houweitat au sud, les Adwan dans la région d'Ajloun au nord-est, les Bani Atiya, originaires du Hedjaz, au sud de la mer Morte, les Roualla à l'est et les Bani Hassan installés à l'extrême nord de la Jordanie. En cette période de léthargie, la vie de la région se réveille deux fois par an, à l'occasion du passage de la caravane du pèlerinage à la Mecque. C'est à Maan, dans le sud de la Jordanie que se fait la jonction de la caravane qui va de Damas à Médine avec celle qui vient du Caire. C'est une véritable manne pour les Bédouins qui imposent un prix élevé pour leurs services et l'obtention du droit de passage sur leur territoire.

2 – La Jordanie du XIX^e siècle à nos jours

La fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle marquent la naissance de la Jordanie moderne. Le sultan d'Istanbul assure sa main-mise sur la Jordanie en y renforçant l'administration et en y encourageant le développement de l'agriculture. L'installation du télégraphe de Damas à Médine en 1900, puis la construction du chemin de fer du Hedjaz, qui arrive à Amman en 1902, à Maan en 1904 et à Médine en 1908 contribuent à faire sortir le pays de son isolement relatif par rapport au monde. La région du Moyen Orient et en particulier le Hedjaz, prend alors une importance capitale pour les puissances européennes notamment l'Angleterre. L'empire ottoman, "l'homme malade du Moyen Orient" est sur le

⁸ LAVERGNE M., op.cit., p. 61.

point d'être démantelé. La région s'ouvre aux grands courants de la politique mondiale et c'est à cette période que naît Abdallah Ibn Hussein, le fondateur de la Jordanie moderne. Il proclame le 25 mai 1923, à Amman, la reconnaissance, par la Grande Bretagne, d'un gouvernement indépendant en Transjordanie, sous ses ordres. Ce jour est aujourd'hui la fête nationale jordanienne. Le 22 mars 1946, la Jordanie est finalement reconnue comme un Etat pleinement indépendant avec l'émir Abdallah comme souverain.

La proclamation de l'Etat d'Israël, le 14 mai 1948, par David Ben Gourion et la défaite des armées arabes à l'issue de la guerre qui s'ensuivit vont bouleverser radicalement la configuration de la Jordanie. Alors que son économie est dans une situation extrêmement difficile, la Jordanie voit sa population tripler d'un coup avec l'arrivée des réfugiés de Palestine. Lavergne écrit : «...avec 1,5 million d'habitants, elle est désormais majoritairement palestinienne, citadine, avec un niveau d'éducation et des besoins plus élevés⁹».

L'union de la Jordanie et de la rive occidentale du Jourdain est proclamée en 1950. Le roi Abdallah est assassiné à Jérusalem en 1951. Après le règne éphémère du roi Tallal, son fils aîné Hussein, arrive au pouvoir en 1953, âgé alors de 17 ans. Il est promu roi d'un Etat tampon entre Israël et ses voisins arabes, dont «les deux tiers de ses sujets, citoyens de la rive ouest ou réfugiés des terres perdues en 1948, sont des Palestiniens¹⁰».

Le roi Hussein sera confronté, dès le début de son règne, à des tensions qui l'obligeront à composer entre son désir de s'affirmer pleinement comme chef de cet Etat et les différents mouvements politiques animés par des sentiments nationalistes arabes, des mouvements islamistes et une opinion publique désireuse de récupérer la Palestine perdue. Au milieu de cette agitation, le roi Hussein prend plaisir à se retrouver au milieu des Bédouins, dont il a fait ses alliés dès le début de son règne, au cours de ses tournées périodiques dans le désert pour visiter les tribus:

« Quelle vie différente! J'étais le roi, mais parmi eux, je ne me sentais pas seul, j'étais l'un d'entre eux. J'étais pour eux "Hussein", le seul protocole était celui des Bédouins, dont la vie est basée sur trois concepts : honneur, courage, hospitalité (...)

⁹ LAVERGNE M., *ibid.*, p.105.

¹⁰ LAVERGNE M., *ibid.*, p.118.

J'aime ces contacts simples qui signifient que les Bédouins me considèrent comme le chef de leur tribu...¹¹»

Cette alliance entre les Bédouins et le pouvoir remonte au début des années 1930, bien avant le règne du roi Hussein, avec la création de la *Desert Patrol Force*, corps militaire spécialisé, dont les membres étaient recrutés exclusivement parmi les tribus bédouines et qui était chargé de l'administration des *badya*¹² et au contrôle des frontières orientales.

Cette stratégie permit d'une part d'impliquer les Bédouins dans le contrôle et la défense de leur propre aire géographique, et d'autre part de les rendre dépendants de l'administration centrale. Les emplois militaires étaient considérés comme des métiers honorables par les Bédouins pour qui, d'un autre côté, la perception de leur solde permettait de pallier les aléas de l'économie bédouine et notamment les manques à gagner des années de sécheresse. Ainsi, un lien d'allégeance assez personnalisé au monarque était créé, se traduisant par l'appui politique des Bédouins et leur fidélité à l'intérieur de l'armée. Le roi était considéré par eux comme un *shaykh al mashayekh*, une sorte de cheikh ou de chef suprême.

De cette façon se constitua dès le début de l'indépendance une image des Bédouins, fidèles défenseurs du trône. Ils reçurent en retour une place de choix dans l'imagerie nationale (on parlait des Bédouins du roi Hussein), et se sont vus investis d'une citoyenneté privilégiée et de toutes sortes de facilités dans le cadre de ce qu'ils voyaient comme un Etat providence qui se mettait en place. A travers les remous survenus durant son règne, émergence du nationalisme palestinien, perte de la Cisjordanie en 1967, guerre civile de 1970-71, le roi savait qu'il trouverait un appui sans faille de la part des troupes bédouines de son armée.

Le royaume traversera de nombreuses crises dont un des nœuds est la configuration toute particulière de cet Etat : sa population composée au moins à 50% de Palestiniens qui entretiennent le mythe de la patrie perdue, si proche géographiquement, ne l'oublions pas, et sa localisation entre Israël et les autres pays arabes. Au milieu de ces turbulences, le pouvoir hachémite a toujours voulu faire naître un sentiment d'unité nationale. Depuis le

¹¹ HUSSEIN de JORDANIE, *Il est difficile d'être roi*, Paris, Ed. Franc. Buchet-Chastel, 1962, p. 70.

¹² Nom de l'espace géographique sur lequel vivent les Bédouins, que l'on peut traduire en français par "steppe" et non pas désert.

début de son règne, dans les années 50, le roi Hussein s'était souvent adressé au peuple jordanien en le nommant de façon élogieuse « *al-ousra al-ourdouniyah al-wahidah* » ou « la famille jordanienne unie », cette terminologie se transformant dans les années 1980 en « *Al-ashirah al-ourdouniyah al-wahidah* » ou « la tribu jordanienne unie » : même si des modifications sont induites sur certains aspects, celui d'unité demeure, marquant la volonté royale d'un Etat soudé malgré différences et parfois oppositions.

Le 9 novembre 1987 éclate de l'autre côté du Jourdain, la première *intifada*, traduisant la colère de la population palestinienne sous occupation israélienne, et notamment des jeunes qui « *n'ont pas connu la souveraineté hachémite comme leurs parents et n'attendent rien des régimes arabes*¹³ ».

Quelques mois plus tard, fin juillet 1988, le roi Hussein, à la stupéfaction générale, annonce la rupture des liens légaux et administratifs entre la Cisjordanie, toujours sous souveraineté jordanienne en dépit de vingt-deux ans d'occupation israélienne, et son royaume transjordanien. Les fonctionnaires jordaniens en Cisjordanie sont soit licenciés, soit mis à la retraite, à l'exception de ceux du ministère des Affaires religieuses qui s'occupent de la gestion des Lieux saints de l'Islam en Cisjordanie et en particulier à Jérusalem. Les habitants de Cisjordanie ne bénéficient plus que d'un passeport de deux ans et ne peuvent séjourner en Jordanie que dans des conditions très réglementées. Cette situation génératrice d'incertitudes se répercute sur la situation économique : le dinar est dévalué de 50% face au dollar et les émigrés, majoritairement palestiniens, ne sont plus disposés à poursuivre leurs envois comme auparavant. Il s'ensuit également une fuite des capitaux que le gouvernement tente d'enrayer en ordonnant la fermeture des bureaux de change. Dans ce contexte, la population palestinienne se sent fragilisée d'autant plus que se réveillent les voix

« ...des ultra-transjordaniens, jaloux de la puissance économique des Palestiniens du royaume [...]. Pour eux, l'hospitalité accordée par la Jordanie à ces réfugiés profiteurs et ingrats a assez duré¹⁴ ».

¹³ LAVERGNE M., *ibid.*, p.142.

¹⁴ LAVERGNE M., *ibid.*, p.143.

En avril 1989, l'annonce de la hausse des prix des denrées alimentaires de base, en plein mois de Ramadan, suscite la colère de la population de Maan où des troubles importants surviennent. A la suite de ces événements, les tribus qui ont pris part à ce soulèvement adressent au gouvernement de véritables cahiers de doléances où elles demandent une implication populaire plus conséquente dans la gestion du pays. Des élections législatives libres ont lieu en novembre 1989, qui marquent l'engagement démocratique du roi. Outre une percée relativement importante des islamistes, ces élections, en permettant à de jeunes militants de s'imposer face à des cheikhs vénérables ou à des tribus de moindre importance de faire élire leurs représentants, confirment la crise du système tribal qui s'était déjà manifestée lors des troubles d'avril 1989. Malgré l'émergence d'une renaissance de la vie politique, pour la plupart des Jordaniens, la préoccupation majeure est la détérioration de leurs conditions de vie en raison de la hausse des prix et de l'augmentation du chômage.

La guerre du Golfe, déclenchée à la suite de l'invasion du Koweït par l'Irak le 2 août 1990, ramène en Jordanie 300 000 travailleurs palestiniens fuyant ces deux pays, stoppe les exportations agricoles jordaniennes vers l'Arabie Saoudite, l'Irak et le Koweït. A l'issue du conflit, la situation économique intérieure est désastreuse. Les pertes dues à la guerre se chiffrent en milliards de dollars et plus d'un quart de la population vit en dessous du seuil de pauvreté.

En décembre 1990, le texte de la Charte nationale est achevé, marquant l'engagement de la Jordanie sur la voie de la démocratie par la mise en place d'un fonctionnement politique institutionnel. La Charte ouvre le pays à la voie du multipartisme, de la liberté d'expression et le droit des femmes à l'égalité. De nombreuses formations politiques demandent alors leur agrément.

Mais sur le plan intérieur, la situation économique s'aggrave et l'Etat doit prendre de nouvelles mesures d'austérité budgétaires. En cette année 1992, alors que les séquelles du soutien de la Jordanie à l'Irak pendant la guerre du Golfe semblent s'effacer, le pays apprend que le roi doit se rendre aux Etats-Unis pour y subir une opération chirurgicale en raison du cancer dont il est atteint. La nouvelle, tombée au moment où des négociations cruciales pour l'avenir sont engagées, bouleverse le peuple jordanien. Le décès du roi Hussein, en février 1999, donne lieu à des funérailles qui, ayant réuni la plupart des leaders

politiques du monde, constituent un symbole de l'importance géopolitique attachée, sous son règne, à la Jordanie¹⁵. L'émotion populaire manifestée à cette occasion traduit le fait que la plupart des Jordaniens n'a pas connu d'autre gouvernance que celle du roi Hussein durant toute leur vie¹⁶. Conformément à ses derniers souhaits, son fils aîné Abdallah lui succède en 1999 sous le nom d'Abdallah II. Un des objectifs majeurs du roi sera d'inscrire la Jordanie dans la modernité et de l'engager dans le processus de mondialisation.

3 - La société jordanienne

La société jordanienne est une société arabo-musulmane. « *Plus de neuf Jordaniens sur dix sont sunnites, qu'ils soient arabes ou techerkesses, tandis qu'une poignée de tchéchènes adhèrent au chiïsme*¹⁷ ». La famille royale appartient à la lignée des Hashémites, descendants directs du Prophète, ce qui confère à ses membres une solide légitimité. Religion officielle, la religion musulmane règle la vie de la quasi-totalité de cette société plutôt traditionnelle mais qui entend aussi se construire comme un Etat moderne. Cette option, volonté déclarée du roi, et concrétisée dans différents domaines¹⁸, est aussi une aspiration profonde de la jeunesse jordanienne.

Une communauté chrétienne, installée et enracinée dans cette terre depuis l'Antiquité, existe en Jordanie et se reconnaît dans une identité jordanienne et arabe, ce que Lavergne souligne en ces termes : « ...contrairement à ce qu'évoque son nom, c'est une communauté

¹⁵ RYAN Curtis R., *Jordan in transition : from Hussein to Abdullah*, London, Lynne Rienner Publishers, Inc., 2002.

¹⁶ MOUFTARD A., AUGE J.C., La politique étrangère et régionale : héritages, contraintes et inflexions, in *Monde arabe Maghreb Machrek*, Paris, N° 164, avril-juin 1999, p. 123. A propos des obsèques du roi Hussein, Les auteurs notent : « *Moins médiatisée sans doute [que la présence d'une cinquantaine de chefs d'Etats et de gouvernements] mais non moins impressionnante aura été l'incroyable foule de sujets anonymes qui, les trois journées suivantes, vint présenter ses condoléances à la famille royale. Par delà son caractère plus ou moins obligé et protocolaire, par delà aussi la continuité incarnée par le souverain disparu — le seul qu'aient connu plus de 85 % des Jordaniens — ce défilé a bien montré la dimension consensuelle qu'avait fini par acquérir un monarque, sinon un régime, liés par l'histoire à la construction de l'Etat jordanien* ».

¹⁷ LAVERGNE M., *La Jordanie*, ibid., 1996, p.167.

¹⁸ Voir chap.I« L'identité », paragraphe 6-4 « Une société conservatrice mais ouverte aux technologies nouvelles ». On peut aussi lire en exergue de la brochure intitulée *Education in Jordan* (voir note 48), la déclaration suivante du roi Abdallah II : « *We have made it a priority to address the challenges of meeting international standards in technology, education and production in order to grasp the full benefits of globalisation* », suivie d'une autre déclaration émanant de la reine Rania : « *The main point of this comprehensive initiative is not solely focused on introducing information technology to students, but more importantly, the end goal remains enhancing the country's human resources to equip Jordan with necessary skills needed to compete on a global scale* ».

*profondément arabe de langue et de culture*¹⁹». Ne représentant environ que 5%²⁰ de la population globale, cette communauté est pourtant une composante non négligeable de la société.

Les minorités tchétones, environ 4000 personnes, et Tcherkesse, environ 35 000, sont toutes deux originaires du Caucase. Elles ont immigré en Jordanie à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle et sont parfaitement intégrées, même sur le plan linguistique. Les minorités égyptiennes et asiatiques (Pakistan, Inde, Philippines et Sri Lanka) constituent des populations venues pour travailler. Ce sont, pour la plupart, des femmes qui viennent des Philippines et du Sri Lanka par l'intermédiaire de bureaux de placements qui les engagent comme employées de maison. On dénombre environ 170 000 travailleurs immigrés, en majorité d'origine égyptienne (120 000). A la suite des récents événements survenus en Irak, de nombreux Irakiens se sont installés en Jordanie. Ils viennent en majorité avec de l'argent et investissent dans l'immobilier. Les populations non arabes, européennes ou autres sont peu nombreuses et viennent soit dans un cadre d'un travail avec leur représentation diplomatique soit dans celui de mariages mixtes.

Les Bédouins constituent une communauté très attachée à ses traditions faites du sens de l'hospitalité, de l'honneur, de la générosité et du courage. Pour avoir mieux conservé ces caractères originels que les populations citadines, ils sont souvent taxés de conservateurs. Leur organisation sociale en clans et en tribus qui s'étend souvent au-delà des frontières de l'Etat, est une composante essentielle de leur identité²¹ : « ...comme pour tout habitant du Proche Orient, c'est le premier marqueur identitaire, celui auquel tous les autres sont soumis²² ». Leur attachement au clan et à la tribu est absolu. Dans un pays dont ils ont constitué les premiers habitants, les Bédouins nomades sont de plus en plus rares, une grande partie d'entre eux ayant été sédentarisés. Cependant, l'appartenance tribale, c'est-à-dire à l'une des grandes familles jordaniennes, est importante à de nombreux niveaux. Le symbole du Bédouin nomade est d'une grande importance pour le tourisme : il est vrai que cette image est soigneusement entretenue par l'Etat jordanien pour attirer les touristes désireux de faire l'expérience du désert, notamment.

¹⁹ LAVERGNE M., *La Jordanie*, ibid., p. 168.

²⁰ Les chiffres que nous donnons pour toutes les communautés composant la population jordanienne sont issus du Grand guide de la Jordanie, Gallimard, 1996.

²¹ Pour une étude plus détaillée de cette organisation sociale, voir chap. I, « L'identité », paragraphe 6-1.

²² LAVERGNE M., *La Jordanie*, ibid., p.169.

A l'inverse, la population palestinienne s'est montrée plus ouverte sur l'extérieur, plus moderne et plus occidentalisée. L'exode auquel elle a été contrainte a sans doute été un facteur essentiel de ce changement : la promotion sociale des enfants est devenue un impératif qui ne pouvait être atteint que par un effort intense en faveur de leur éducation. La mémoire culturelle des Palestiniens qui ont vécu l'exode est liée à l'attachement à la patrie perdue et contribue à l'affirmation de leur identité. Pour la génération des enfants, le lien avec la patrie est tissé au fil des discours familiaux qui défendent farouchement les nuances des recettes de cuisine, celles des broderies traditionnelles à travers lesquelles se lisent les noms des villages d'origine, des expressions, des dictons, des parlers populaires, des accents, des chants et des poésies. Même si certains de ces enfants se reconnaissent aussi dans une Jordanie qui les a vus naître et grandir, la patrie des parents, qu'ils connaissent réellement ou indirectement, fait partie de leur mémoire et de leur identité. Il est difficile, voire impossible, d'obtenir des données chiffrées sur le nombre de Jordaniens d'origine palestinienne vivant en Jordanie. Elles existent sans doute mais ne sont pas divulguées car toutes ces communautés constituent la nation jordanienne, une et indivisible. Marc Lavergne ne donne aucune statistique. Il se contente d'indiquer que les Palestiniens représentent certainement les 2/3 de la population totale. Le Grand Guide de la Jordanie indique quant à lui que les Palestiniens « *composent de 35 à 65 % de la population. L'écart entre les chiffres montre combien le sujet est sensible*²³ ».

3-1 Fracture économique

Les études en français sur la situation de la Jordanie depuis 1999 sont peu nombreuses. Pour traiter les paragraphes qui suivent, nous nous sommes appuyée sur les quelques écrits qui ont été réalisés et auxquels nous avons pu avoir accès, ainsi qu'à des articles parus dans le Star, seul journal hebdomadaire publiant des pages en français²⁴. La rareté des sources nous autorise à des observations et commentaires personnels.

²³ Le Grand guide de la Jordanie, op. cit., p.102.

²⁴ Nous avons entrepris depuis quelques années la compilation de certains de ces articles, par thèmes, en vue de les utiliser éventuellement dans le cours de civilisation dont nous avons été chargée à l'université. En effet, ils ont l'avantage de provenir d'une source officielle, ce qui est important pour des documents devant être utilisés dans une université publique, et de constituer une base documentaire non empreinte du discours personnel, donc forcément subjectif, de l'enseignant.

Jusqu'à la fin des années 1980, la Jordanie a connu une période de prospérité économique, due à un système qualifié de « rentier », dominé par l'Etat providence. Les remises²⁵ des travailleurs jordaniens émigrés dans les pays du Golfe et les aides versées notamment par les riches Etats pétroliers importateurs de main d'œuvre ont permis au royaume de jouir d'une certaine prospérité²⁶. Pendant cette période faste, le chômage était quasi inexistant, des infrastructures de base dans les domaines de la santé et de l'éducation, par exemple, ont été développées. A la suite de la baisse des cours du pétrole dans les années 1980, puis de la guerre du Golfe en 1990, l'aide des pays arabes a diminué puis s'est complètement tarie avec la guerre en Irak, l'Irak étant auparavant son principal fournisseur de pétrole²⁷. Le royaume s'est alors engagé dans un processus de transition économique qui devait le faire passer « *d'un système qualifié de rentier, dominé par l'Etat providence, à un système libéral* »²⁸.

Dix ans plus tard, ce processus n'est pas encore complètement achevé, dans un pays en voie de paupérisation. Le blocage des salaires des fonctionnaires qui représentent 35,6% des salariés, la plus grande faiblesse encore des salaires dans certains secteurs du privé, secteur qui regroupe 46% des salariés²⁹ et les plans d'austérité accentuent la fracture économique qui existe entre une minorité nantie et le reste de la population. La classe moyenne, qui est numériquement la plus nombreuse, voit son pouvoir d'achat diminuer et ses conditions de vie se dégrader rapidement.

Une des conséquences facilement observables est le nombre croissant d'étudiants et d'étudiantes qui travaillent au cours de leurs études³⁰. Ce phénomène, rare il y a seulement

²⁵ Sommes d'argent que les travailleurs émigrés, dans les pays du Golfe majoritairement, envoient à leurs familles restées en Jordanie.

²⁶ DE BEL-AIR F., Les jeunes Jordaniens et la transition, in *Les Cahiers de L'Orient*, Le royaume hachémite, Revue d'études et de réflexion sur le monde arabe et musulman, n° 75, Troisième trimestre 2004, p. 64. « *Les remises des travailleurs émigrés ont atteint jusqu'à 1/4 du PIB jordanien en 1984. Les montants des aides au développement, pour leur part, ont oscillé entre 20 et 30 % du PIB, des années 1970 à la moitié des années 1980 (Banque Centrale de Jordanie, années considérées)* ».

²⁷ Hebdomadaire *Le Star*, article de Christian CHESNOT, Les élections législatives encore reportées, 22 août 2002 : « *...le royaume dépend aussi fortement de l'Irak, qui lui fournit la totalité de ses besoins pétroliers (la moitié gratuitement et l'autre à un tarif préférentiel)* ».

²⁸ DE BEL-AIR F., Les jeunes Jordaniens et la transition, in *Les Cahiers de L'Orient*, op. cit., p. 63.

²⁹ Hebdomadaire *Le Star*, « Statistiques révélatrices des salariés jordaniens », 10 avril 2003.

³⁰ Hebdomadaire *Le Star*, « Etudiants, à vos guichets ! », 18 août 2005. Personnellement, nous n'avons jamais connu d'étudiants travaillant pendant leurs études simplement pour avoir plus d'argent de poche, davantage d'expérience professionnelle ou plus d'autonomie, comme énoncé dans cet article. La plupart de ceux qui travaillent le font par nécessité, pour pouvoir continuer leurs études universitaires et préparer leur avenir professionnel. Il n'en reste pas moins que le phénomène est effectif.

une dizaine d'années, prend une ampleur qui est sans doute due à l'appauvrissement constant de la classe moyenne. Leurs parents ne pouvant plus ou que très difficilement subvenir à leurs besoins, de plus en plus de jeunes sont amenés à faire un choix qu'ils n'auraient pas fait ou que leurs parents n'auraient peut-être pas encouragé il y a dix ou 15ans. Le phénomène concerne aussi bien les filles que les garçons. Significatif également de ces difficultés économiques croissantes est le fait que les jeunes hommes désireux de se marier, souhaitent de plus en plus souvent que leur future épouse soit diplômée et/ou travaille, ne serait-ce qu'à temps partiel.

3-2 Fracture sociale

La fracture observée sur le plan économique a des conséquences sur les plans social et culturel. On observe un clivage grandissant au sein de la population jordanienne, clivage qui a la particularité de ne pas correspondre à celui souvent évoqué entre Palestiniens et Transjordaniens, ni même entre bourgeoisie et classes populaires. A propos de cette fracture, Lavergne parle même de « ...deux Jordanies qui se tournent le dos... » :

« L'une regroupe les catégories nanties, certes, mais surtout occidentalisées, maîtresses ou actrices des secteurs de l'économie extravertie ou "immatérielle", l'autre est celle de l'économie plus traditionnelle, fondée sur la production et le commerce de biens matériels, celle des usines et des ateliers d'Amman Est et de Zarqa³¹»

Le premier groupe évoqué par Lavergne vit à l'heure des grandes capitales européennes et des pays du Golfe, voyage, parle et pense en anglais. Si l'on se promène dans certains quartiers bourgeois d'Amman, on entend bien plus souvent les passants s'exprimer en anglais qu'en arabe. Le luxe démesuré, pour un pays en développement, des habitations, des voitures et des boutiques que l'on peut y observer est l'apanage de cette catégorie. Le deuxième groupe, qui n'est pas forcément composé d'une population issue des classes moyennes et populaires, est ancré dans des valeurs arabes et le plus souvent

³¹ LAVERGNE M., In *Les Cahiers de L'Orient*, ibid., p. 15.

musulmanes et entretient des liens forts, réels ou indirects, avec le village natal, d'un côté ou de l'autre du Jourdain.

A Amman, cette dichotomie s'inscrit dans les lieux : la capitale est divisée de façon nette entre l'est des quartiers bourgeois et l'ouest occupé par une population moyenne ou pauvre, industrielle. Ces deux grandes catégories n'attendent rien de l'autre, voire ne se connaissent pas et n'entretiennent aucune relation, même pas celle de l'exploitation : les employés de maison, par exemple, sont d'origine philippine, indonésienne ou sri lankaise, mais très rarement locale. Un lien social de solidarité, par contre, est tout à fait conservé au sein du deuxième groupe, qui, à l'évidence ne pourrait survivre sans cela. La classe moyenne de ce groupe, a dû, pour la plupart renoncer à ses rêves d'ascension sociale et opter souvent pour la solution de l'émigration. Les départs de travail vers les pays arabes de la région, qui avaient été interrompus à la suite de la guerre du Golfe, reprennent, mais c'est surtout vers des pays comme l'Australie ou le Canada que s'organise désormais cette émigration. On note cependant un ralentissement de ce processus à la suite des événements du 11 septembre 2001³².

3-3 Impact de cette situation économique sur la société jordanienne

Au cours des années de prospérité et de plein emploi, les Jordaniens non expatriés ont pu bénéficier d'une ascension sociale rapide. L'emploi dans le secteur public et dans les services s'est considérablement développé tandis que les travaux agricoles ou manuels étaient assurés par une main d'œuvre étrangère. Une des conséquences de cette situation est d'avoir induit chez la plupart des Jordaniens une conception de l'avenir professionnel orienté vers le secteur des « cols blancs » au détriment de celui lié à la production de biens matériels et industriels. Le domaine de l'enseignement a subi le même type de conséquences : après l'obtention du baccalauréat, la voie « royale » était, et est toujours, soit la médecine, soit la pharmacie, soit les formations d'ingénieur, les branches littéraires venant bien après. Les formations techniques sont encore plus loin dans les choix d'orientation professionnelle. Nous reviendrons au chapitre suivant sur le domaine de l'enseignement qui mérite une étude plus approfondie.

³² DE BEL-AIR F., *ibid.*, p. 67.

La période de prospérité des années 1970-1980 a suscité des habitudes qui se sont maintenues, et ce, paradoxalement, jusqu'à aujourd'hui alors que le pays connaît des difficultés économiques importantes. L'institution du mariage, qui est un des piliers de la société jordanienne, et de façon générale de la société arabo-musulmane, a suivi cette évolution et c'est à juste titre que De Bel-Air choisit ce thème pour analyser les mutations à l'œuvre actuellement dans la société jordanienne³³. Au cours des années 1970-1980, les sommes demandées par la famille de la fiancée, comme « *maher* »³⁴, ont connu une inflation exponentielle. Si le fiancé, à cette époque, était en mesure de satisfaire cette exigence, il n'en est plus de même actuellement en raison des difficultés d'emploi et donc financières auxquelles sont confrontés les jeunes adultes. Or, les exigences de la fiancée et de sa famille demeurent inchangées. Des stratégies nombreuses et parfois nouvelles sont alors mises en œuvre pour pallier cette situation : emprunter l'argent nécessaire, voire dans des cas extrêmes, emprunt des bijoux en or qui doivent être offerts à la mariée le jour de la cérémonie, le report de la date du mariage ou encore le mariage collectif³⁵. Les conséquences de ces situations difficiles sont, entre autres, le retard de l'âge du mariage, l'augmentation du nombre de célibataires ou la préférence donnée par certaines jeunes filles à un conjoint pouvant leur assurer un avenir confortable³⁶ ou parfois même le mariage « *orfi* »³⁷.

³³ DE BEL-AIR F., *ibid.*, p. 65-69.

³⁴ Le « *maher* », coutume traditionnelle liée au mariage et pour lequel nous ne connaissons pas d'équivalent en français, est une somme d'argent demandée par la famille de la mariée, dont le marié ou sa famille doit s'acquitter, en Jordanie, comme dans toute société arabo-musulmane. Si le « *maher* » est obligatoire du point de vue religieux, le Coran et les Hadith précisent toutefois qu'il est préférable de demander une somme minimale. La tradition veut que l'homme fournisse aussi l'appartement et les meubles et qu'il offre des bijoux en or à sa femme. Cet or constitue une sorte d'« assurance financière » qui est la propriété exclusive de la femme.

³⁵ Hebdomadaire le *Star*, «Le mariage collectif a le vent en poupe», 11 juin 2002. Selon cet article, ce type de cérémonie (qui permet à plusieurs couples d'organiser leur cérémonie de mariage le même jour et donc de diminuer les coûts), organisée par une société de bienfaisance « Alafaf », connaît un succès grandissant à cause du contexte économique difficile que les jeunes rencontrent aujourd'hui. Il indique aussi que selon des enquêtes, un homme a besoin au minimum de 7000 JD (environ 8000 euros) pour se marier : sachant que le revenu individuel moyen en Jordanie est de 200JD (environ 180 euros), s'il arrive à économiser 100JD par mois, il lui faudra attendre six années pour réunir la somme nécessaire. Ces chiffres, qui datent de 2002, nous semblent toujours exacts. Précisons que, personnellement, nous n'avons jamais eu connaissance de cette pratique.

³⁶ Hebdomadaire le *Star*, «Mariage : les princes charmants se font rares», 19 septembre 2002. L'article fait état du sentiment d'insécurité qu'éprouvent beaucoup de jeunes face au mariage. La journaliste note que : « *Beaucoup de jeunes ne sont pas prêts à faire des sacrifices, ils cherchent les moyens les plus faciles, à savoir choisir un partenaire fortuné aux dépens des sentiments.* »

³⁷ Mariage non officiel et donc non valable d'un point de vue légal et religieux.

On peut observer également des effets au niveau micro-sociologique de la famille. L'accroissement de la population, qui est toujours élevé en Jordanie, a connu un point culminant dans les années 1970-1980 : la situation de plein emploi permettait aux familles d'avoir un nombre élevé d'enfants. Le père, détenteur de l'autorité sur la famille, avait les moyens de pourvoir aux besoins de tous, et en particulier aux besoins de formation scolaire ou universitaire des enfants. De Bel-Air faisait l'hypothèse, en 1997, que « *la haute taille des familles [...] provoquera vraisemblablement à plus ou moins long terme un glissement de l'autorité paternelle vers un des fils [...]. Le pouvoir de l'âge pourrait être menacé par celui du nombre*³⁸ ». Elle réitère cette hypothèse en 2004³⁹ et ajoute que la rupture de ce « *contrat intergénérationnel* » s'accompagne de la création de nouveaux réseaux de solidarité organisés autour de l'appartenance religieuse : la pratique religieuse de plus en plus marquée dans l'espace public, par le port du « *hedjab* » ou voile, une fréquentation accrue des mosquées, permet de développer d'autres réseaux de connaissances ne rendant pas obligatoire le passage par les aînés et par le père en particulier.

Ces remarques nous semblent justes. Toutefois, compte-tenu du manque d'études disponibles sur le sujet, nous ne pouvons que nous référer à l'observation directe. Deux facteurs agissent simultanément pour amorcer ce transfert d'autorité : d'une part, il existe souvent une fracture entre les niveaux d'étude des fils et des filles et celui des pères, d'autre part, quand les aînés arrivent à l'âge adulte, les autres enfants de la famille sont des adolescents et/ou des enfants en bas âge. Le faible niveau d'éducation des pères ainsi que leur âge trop avancé pour leur permettre de faire face à l'éducation des enfants les plus jeunes, pourraient en effet être deux vecteurs favorisant un transfert d'autorité. Cependant, nous avons pu observer maintes fois, du moins au sein du groupe qui demeure attaché à des valeurs arabes et musulmanes, que nous avons isolé précédemment⁴⁰, que le père reste, du fait du poids des valeurs religieuses ou traditionnelles, détenteur d'une autorité réelle, plus ou moins grande, certes, selon les cas. Il nous semblerait plus juste de parler d'une délégation de certaines responsabilités aux fils aînés, notamment quand le père est âgé ou fatigué, et non pas d'un transfert qui tendrait à être total à plus ou moins longue échéance.

³⁸ DE BEL-AIR F., La gestion politique, économique et sociale des phénomènes démographiques en Jordanie, *Colloque international : Politique et Etat en Jordanie / 1946-1996*, Paris, Institut du Monde Arabe, 24-25 juin 1997, p. 16.

³⁹ DE BEL-AIR F., Les jeunes Jordaniens et la transition, in *Les Cahiers de L'Orient*, ibid., pp. 69-71.

⁴⁰ Cf. paragraphe 3-2 : la fracture sociale.

Pour affirmer cela, nous nous basons à la fois sur les observations de De Bel-Air, que nous venons de mentionner et sur nos propres observations, à savoir que la pratique religieuse, loin de s'amenuiser, tendrait plutôt actuellement à connaître un renouveau⁴¹ et à renforcer la tradition, elle-même issue des préceptes religieux et profondément ancrée dans les pratiques, qui prônent le respect des parents, père et mère, et le devoir d'obéissance.

Si le poids des traditions est toujours important dans les conduites sociales en Jordanie, cela ne signifie pas pour autant que des changements ne sont pas à l'œuvre dans certaines franges de la population. Ainsi, la simple observation directe dans l'espace public, surtout dans la partie ouest d'Amman, offre parfois une vision saisissante de l'écart prodigieux qui s'installe entre les différentes générations représentées dans une famille. Si l'on se promène dans les « malls », immenses centres commerciaux à l'américaine de plusieurs étages, nouvellement construits, qui offrent une diversité de produits, de services et de loisirs (vêtements, alimentation, cosmétiques, téléphones portables, cafés, restaurants, cinémas...), l'observation des tenues vestimentaires et coiffures ou accessoires témoigne des changements et de la vitesse à laquelle ils se manifestent⁴². Le témoignage d'Ajnadine Samran, dans les colonnes du *Star*, est révélateur de ces changements de comportements qui interviennent dans de lieux et des temps bien circonscrits⁴³. La différenciation pointée par Arkoun⁴⁴ entre « *modernité matérielle* » et « *modernité intellectuelle* » nous paraît tout à fait pertinente dans le cadre de la société jordanienne pour essayer de mieux comprendre les mutations qui s'opèrent : une modernisation matérielle on ne peut plus visible est à l'œuvre depuis quelques années tandis que la modernité intellectuelle, qui est liée à la question du sens, relève toujours d'une philosophie d'essence traditionnelle et religieuse.

C'est pourquoi la situation de transition et d'évolution rapide qui caractérise la société jordanienne urbaine d'aujourd'hui, qui représente 78,7%⁴⁵ de la population totale, se prête

⁴¹ Il semblerait que cette tendance apparaisse dans d'autres pays de la région : un reportage diffusé le 8 septembre 2005, sur TV5, à propos de la campagne électorale en vue de l'élection présidentielle en Egypte, soulignait la même tendance.

⁴² Il n'est pas rare de rencontrer des familles dont les mères sont habillées selon la tradition musulmane et les filles vêtues à la dernière mode : vêtements près du corps, laissant apparaître les épaules et le nombril, talons aiguilles, cheveux teints et maquillage...

⁴³ Hebdomadaire le *Star*, article « Drôles de Dames », 18 août 2005.

⁴⁴ ARKOUN Mohamed, Raison émergente et modernité dans le contexte arabo-musulman, *Quantara*, n°10-11, mars 1999, p.98. Se reporter au chap. I, « L'identité », note 172.

⁴⁵ LAVERGNE M., Face à l'extraversion d'Amman, un réseau urbain en quête de sens, in *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, ibid., p 139.

mal à la généralisation. En effet, il est mal aisé d'évaluer l'ampleur des changements qui se dessinent actuellement au sein d'une société porteuse de valeurs culturelles fortes, profondément enracinées et soumise dans le même temps à l'impact de l'internationalisation des phénomènes culturels : les mêmes programmes de télévision sont diffusés au niveau planétaire par l'intermédiaire des chaînes satellites (parfois même un type d'émission, en provenance d'autres aires culturelles, est repris, avec certaines adaptations⁴⁶), le jean devient un vêtement universel et le hamburger le sandwich universel. Ces phénomènes sont si importants que, dans un article consacré à Amman, on peut lire les propos suivants : « *Alors, que voir à Amman ? Le changement tout simplement [...] l'ouverture sur le monde extérieur s'accélère, [...] Pour qui veut bien observer, cette transformation est un spectacle de vie et de ville passionnant* ⁴⁷ ». Les mutations à l'œuvre en Jordanie se situent à l'intérieur d'un processus de globalisation face auquel sont parfois développées des revendications de l'ordre du local : revendication d'une identité nationale, de valeurs religieuses, d'une culture propre face à la diffusion mondiale d'un modèle culturel occidental qui véhicule une lecture du monde totalement différente. C'est ce « parfois » qui rend la lisibilité de ces phénomènes difficile.

Des mutations de même type s'opèrent dans le système éducatif jordanien, qui reflètent, nous semble-t-il, les mouvements de société que nous avons évoqués : les disparités et les fractures sont flagrantes au sein même de ce système.

⁴⁶ Nous pensons par exemple à l'émission « Star Académie », reprise au Moyen Orient sous les noms de « Star Académie », « Super Star », à l'émission « Voulez-vous gagner des millions » reprise sous le nom de « Qui va gagner le million ? » ou encore à la mode des « reality show » nouvellement introduite dans la région sous le nom « Ouvre ton cœur », et qui organise des retrouvailles en direct ; les exemples sont multiples.

⁴⁷ TOURNAFOND I., Amman l'adolescente, in *Quantara*, Invitation au voyage, magazine des cultures arabes et méditerranéennes, n°52, été 2004, p. 64. La rédactrice introduit son article en déclarant que le spectacle des mutations en cours à Amman peut pallier aisément au manque de sites historiques de la jeune capitale jordanienne qui ne dispose pas d'un important patrimoine historique à l'instar d'autres villes du pays ou d'autres capitales de la région. Si certaines affirmations nous paraissent intempestives et de nature à axer la problématique de l'article dans la spirale Occident/prorès/modernité versus tradition/pauvreté/archaïsme, la vision d'Amman comme vitrine des mutations rapides que connaît le pays nous paraît exacte. Précisons par ailleurs que cet article nous a été signalé par plusieurs personnes, jordaniennes ou étrangères résidentes permanentes en Jordanie, comme étant exagéré car elles ne connaissaient pas certains aspects de la vie décrits : ceci nous confirme la pertinence de la remarque de Lavergne à propos de « *deux Jordanies qui se tournent le dos* » et s'ignorent. (cf. note 31)

3-4 Le système éducatif jordanien

Le système éducatif jordanien se compose de deux niveaux⁴⁸. Le premier comprend le « *Pre School Education* », le « *Basic Education Stage* » et le « *Secondary Education Stage* ». Le second niveau est celui de l'enseignement supérieur. (cf figure n°1- Annexes)

La maternelle, qui commence en principe aux 3 ans des enfants, est presque entièrement du ressort du privé. Elle n'est donc ni obligatoire ni gratuite. Les frais de scolarité ainsi que la qualité de l'accompagnement pédagogique varient énormément d'une école à l'autre si bien que peu d'enfants sont scolarisés à l'âge de 3 ans. Les familles modestes préfèrent attendre les six ans de leurs enfants pour les inscrire à l'école publique gratuite.

Le primaire ou « *Basic Education Stage* » s'étend de la classe de première, le CP français à la dixième, qui correspond à la classe de seconde dans le système français. Ce cycle est obligatoire⁴⁹ est gratuit⁵⁰.

Le secondaire, « *Secondary Education Stage* » ne comprend que deux classes : la première secondaire et la seconde secondaire, gratuite et non obligatoire⁵¹, équivalant aux classes de première et de terminale du cursus scolaire français. A l'issue de ce cycle, les élèves passent le « *Tawjihyyeh* » ou baccalauréat, qui revêt une importance capitale pour leur avenir scolaire. En effet, l'inscription dans chaque filière d'études universitaires est conditionnée par l'obtention d'une note minimale fixée par le ministère de l'Éducation. Aussi, si la réussite à cet examen est fixée à 50/100, seule une moyenne élevée permet

⁴⁸ En ce qui concerne les informations officielles sur le système éducatif jordanien, nous nous référerons au seul document officiel en anglais dont nous avons pu disposer : « *Education in Jordan* » émis par le « Amman Center for Peace and Development », datant de 2004, et qui publie les statistiques de l'année 2001/2002. Nous n'avons trouvé aucune information plus récente en anglais sur le site Internet du ministère de l'Éducation Nationale. Les commentaires que nous apporterons proviennent de notre expérience personnelle.

⁴⁹ MANSOUR Farouq, *Education in Jordan*, Amman Center of Peace and Development, 2004, p. 9. «...the *Basic Education Stage* which extends from the First to the Tenth grades is compulsory and free of charge ». Bien qu'obligatoire d'un point de vue légal, un certain nombre d'enfants ne sont pas scolarisés, ou du moins irrégulièrement, l'Etat ne disposant pas de moyens de pression sur les familles pour les enjoindre à scolariser leurs enfants.

⁵⁰ Les familles ne sont tenues d'acquitter qu'une somme modique, de l'ordre de 3 à 5 JD (dinars jordaniens) pour une année, soit environ 6 à 9 euros, selon la classe fréquentée par l'enfant. Il se trouve cependant des familles pour qui il est difficile de payer cette somme, surtout si elles ont plusieurs enfants scolarisés. Par ailleurs, les familles ne bénéficiant pas de la nationalité jordanienne n'ont pas droit à la gratuité.

⁵¹ MANSOUR Farouq, *Education in Jordan*, op. cit., p 9. «*This stage is free but not compulsory* ». Précisons toutefois que l'achat des manuels scolaires est à la charge des familles et représente environ 20 JD soit environ 31 euros.

d'accéder à l'université et de choisir son orientation dans le cycle universitaire : en-dessous de 75/100 il est presque impossible d'obtenir une inscription dans une université publique et seule une moyenne supérieure à 96/100 permet l'accès à la médecine, la filière la plus prestigieuse. Ceux qui ont obtenu des notes inférieures à 75/100 ne peuvent que se diriger vers les universités privées, extrêmement onéreuses, ou vers les « *koulliyyeh* », collèges d'enseignement supérieur offrant une formation intensive en deux ans. Pour ceux enfin qui ne peuvent prétendre ni à l'un ni à l'autre, reste la solution d'entrer sur le marché du travail.

Des filières professionnelles existent, accessibles au cours des deux années du secondaire. Très dépréciées dans l'esprit des Jordaniens, elles ne semblent pas attirer de nombreux candidats, à l'exception de la formation en lycée hôtelier qui possède une infrastructure de qualité et ouvre des débouchés sur le marché du travail.

Les établissements scolaires relèvent soit du ministère de l'Éducation Nationale, soit du privé, soit de l'UNRWA⁵² soit encore d'autres gouvernements comme l'École américaine ou l'École française. Avec 1 029 782 élèves (cf tableau n° 1 – Annexes), le secteur public s'adjoint la plus grosse part des enfants scolarisés. Ce secteur regroupe 73% des élèves inscrits en primaire et secondaire et 85% de ceux inscrits dans les deux années précédant le baccalauréat. Le secteur privé, avec 14% et 8%⁵³ dans les deux mêmes cycles, constitue le deuxième grand bloc du système scolaire jordanien, les écoles de l'UNRWA étant limitées quant à leur implantation géographique et leur public. Les écoles d'autres gouvernements sont, elles, ouvertes aux étrangers ou à la frange favorisée de la société jordanienne.

Il convient de souligner que le bloc de l'enseignement privé n'est pas, comme on pourrait le penser, un secteur uniforme réservé à la population favorisée. Dans ce secteur coexistent des établissements accessibles à la classe moyenne et d'autres auxquels ne peuvent accéder que les familles disposant de ressources financières importantes. Ces derniers, dont certains mériteraient un « label cinq étoiles », dispensent souvent un enseignement bilingue, arabe-anglais. En observant cet écart, on comprend la justesse de l'expression de Lavergne quand il évoque « *deux Jordanies qui se tournent le dos*⁵⁴ ». Un

⁵² Office de secours et d'aide des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine au Moyen Orient. Pour avoir accès à ces écoles les parents doivent être détenteurs d'une carte officielle prouvant leur statut de réfugiés.

⁵³ MANSOUR Farouq, *Education in Jordan*, *ibid.*, p. 14.

⁵⁴ Voir note 31.

autre point de rupture non négligeable est la disparité qui existe entre les écoles des zones urbaines et celles de zones rurales : si l'enseignement est bien organisé dans les grands centres urbains, la situation est différente dans les régions excentrées : en raison des défaillances⁵⁵ que connaissent certaines zones rurales, les élèves ayant passé leur baccalauréat dans ces régions peuvent accéder à l'université avec une moyenne inférieure à celle requise ailleurs.

Le réseau de l'enseignement supérieur, composé de 50 collèges d'enseignement supérieur ou « *community colleges* », 8 universités publiques et 12 universités privées témoigne de l'importance accordée par le gouvernement jordanien à l'éducation. Les collèges assurent une formation de bonne qualité, mais les diplômes qu'ils délivrent ont le handicap d'être très dévalorisés sur le marché du travail au profit des diplômes universitaires réputés plus prestigieux. Les diplômes des universités privées souffrent, quant à eux, de la réputation d'être acquis par ceux qui n'ont pas eu une moyenne suffisante au baccalauréat et dont les familles peuvent financer les études. En effet, l'enseignement supérieur est payant⁵⁶, les universités privées étant encore plus chères que les universités publiques.

On comprend donc aisément l'enjeu qui sous-tend le passage du baccalauréat et les tensions occasionnées tant pour les élèves que pour les familles. Pourtant le taux de fréquentation des universités est relativement élevé (cf. tableau n°2 – Annexes) et augmente régulièrement, pour les quatre premières années conduisant à une licence. Les universités « de Jordanie » et « Yarmouk », les deux plus anciennes et implantées dans les deux plus grandes villes du pays sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants.

⁵⁵ Les difficultés rencontrées dans l'enseignement en zones rurales peuvent aller de la vétusté des locaux au manque de professeurs dans certaines matières.

⁵⁶ Il fonctionne sur un système d'heures accréditées qui permet de calculer les droits universitaires à payer. A titre indicatif, dans l'université publique où nous enseignons, pour l'année 2005/2006, les étudiants inscrits dans le programme normal (accès de plein droit grâce à la moyenne du baccalauréat) ont payé, pour la filière du français, 12 JD/heure, ceux qui entrent dans le cadre du programme dit « du soir » (note supérieure à 65/100, indispensable à toute inscription en université publique, mais ne permettant pas l'accès de plein droit à la spécialité qu'ils désirent) payent 25 JD/heure et pour ceux qui intègrent le programme dit « parallèle » (mêmes conditions que ceux « du soir », mais suivent les cours avec les étudiants entrant de plein droit) payent 45 JD/heure, auxquels s'ajoutent des frais d'inscription semestriels. Ainsi, le coût d'un semestre s'élève respectivement en moyenne, pour les trois critères d'inscription que nous avons mentionné, à environ 230JD, 425 JD et 675 JD (environ 280, 485 et 725 euros). Pour comprendre comment les familles parviennent à gérer cette situation, voir chap.I, « L'identité », paragraphe 6-3 « L'importance des relations sociales ».

Mais il est également frappant de constater, au vu des chiffres du tableau n°2, que les universités publiques comportent une majorité de filles, la proportion s'inversant exactement pour le privé. Aucune étude n'ayant, à notre connaissance, été menée sur ce sujet, nous faisons l'hypothèse, basée sur notre connaissance du terrain, que les familles dont les fils n'ont pas obtenu une moyenne au baccalauréat leur permettant de choisir leur orientation, préfèrent faire l'effort financier de les inscrire dans une université privée où ils peuvent choisir leur spécialité. Cette importance accordée par les familles aux études de leurs fils nous semble confirmée par d'autres statistiques montrant que ce sont, très majoritairement, les garçons qui poursuivent des études en magistère puis en doctorat.

En Jordanie, pays anglophone, les effectifs d'apprenants de français sont relativement réduits, par rapport à des pays comme le Liban ou la Syrie qui ont une tradition francophone, mais représentent tout de même des effectifs non négligeables, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Effectifs d'apprenants de français en Jordanie en 2005 ⁵⁷	
Enseignement public (primaire et secondaire)	15000
Enseignement privé	35000
Universités	1500
Centre culturel français	1300

Tableau 1 - Effectifs d'apprenants de français en Jordanie en 2005

Le français est de plus en plus vu comme un atout pour la poursuite d'études universitaires et surtout pour une recherche d'emploi, dans un pays dont la France est le deuxième partenaire économique. Les effectifs importants dans l'enseignement primaire et secondaire privé, par rapport au public, peuvent s'expliquer, entre autres, par deux raisons nous semble-t-il : d'une part, du fait de la présence ancienne d'écoles de congrégations religieuses, qui enseignent le français depuis longtemps et jouissent dans le pays d'une

⁵⁷ Ces chiffres nous ont été communiqués, au cours d'un entretien, par la personne chargée des relations entre le Service Culturel de l'ambassade de France en Jordanie et les écoles et universités jordaniennes. Ils sont approximatifs mais donnent tout de même un ordre d'importance de ces effectifs.

excellente réputation quant à la qualité de leur enseignement, d'autre part en raison de l'effet d'attraction exercé par la présence du français dans telle ou telle école, sur les familles.

La réflexion que nous avons menée sur le système éducatif jordanien nous amène à évoquer à nouveau la distinction faite par Arkoun entre les notions de « *modernisation matérielle* » et « *modernisation intellectuelle* ». La plupart des écoles publiques et privées sont équipées du matériel nécessaire à l'enseignement de l'informatique qui, depuis quelques années, fait partie des épreuves obligatoires du baccalauréat. On relève aussi un développement important des formations aux nouvelles technologies informatiques dans les universités. Cette option est une volonté marquée du roi Abdallah II d'inscrire la Jordanie parmi les pays partenaires de l'évolution technologique mondiale⁵⁸. Ainsi est traduit un objectif de « *modernisation matérielle* », au demeurant atteint, mais aussi un objectif de « *modernisation intellectuelle* » fondé autant sur des valeurs modernes que sur des valeurs traditionnelles. Ces orientations apparaissent nettement dans la déclaration suivante :

« La philosophie du système éducatif jordanien est basée sur un certain nombre de principes confirmés par les lois successives en matière d'éducation et incluent : la foi en Dieu, la liberté et l'unité arabe. On peut dire que la civilisation islamique et les valeurs de la civilisation contemporaine sont les deux sources fondamentales sur lesquelles est basée la politique d'éducation en Jordanie ⁵⁹».

L'ensemble de ces phénomènes se situent dans un mouvement dialectique entre des aspirations à ne pas être laissés pour compte par la globalisation en marche et accéder, ce faisant, à une amélioration de la qualité de la vie quotidienne et matérielle et une volonté d'affirmer et de faire reconnaître ses particularismes identitaires.

⁵⁸ Voir chap. « L'identité », paragraphe 6-4 « Une société conservatrice mais ouverte aux technologies nouvelles » ainsi que la note 18.

⁵⁹ MANSOUR Farouq, *Education in Jordan*, ibid., p.16. Extrait traduit par nos soins.

Conclusion intermédiaire

Il nous a paru important de présenter la Jordanie tant dans sa construction au fil de l'histoire (aspect diachronique) que dans sa situation actuelle (aspect synchronique) car toute société est le produit d'actions, d'acteurs, d'événements, de ce que Demorgon a nommé d'« *intérités* ». Nous suivons Demorgon qui pose que l'histoire n'est pas bâtie sur la seule volonté humaine mais est le fruit de multiples affrontements et réorganisations menées par les acteurs qui y sont impliqués. Ce chercheur l'exprime ainsi :

« On a ainsi construit une histoire faite de conflits entre pays identifiés géographiquement et historiquement comme s'ils existaient d'eux-mêmes. En réalité, leur existence est suspendue aux activités et aux organisations produites par tous les acteurs, internes et externes. Aussi, peuvent-ils apparaître et disparaître en rupture imprévue avec leur existence officielle ⁶⁰»

Nous avons donc entrepris de retracer certains moments de « *l'intérité humaine* », qui ont pu être pacifiques ou guerriers, mais qui ont donné naissance à la Jordanie et l'ont dotée de caractéristiques propres : société communautaire, tribale, monarchique, arabo-musulmane... Car l'histoire d'une région, d'un pays ou d'un peuple a quelque chose à voir avec sa mémoire sociale et, comme le souligne Moniot, chercheur en didactique de l'histoire, « *alimente en représentations les identités* » : nous adhérons à cette perspective qu'il explique en ces termes :

« Elle [l'histoire] dit les origines, les généalogies, les pères fondateurs, elle justifie les appartenances, dresse les tableaux et les portraits qui instituent les différences et les ressemblances qu'on a avec les siens, à toute échelle ⁶¹»

En transmettant une mémoire collective à chaque génération, l'histoire constitue un cadre au présent et grâce à la profondeur dans le temps qu'elle met à notre disposition

⁶⁰ DEMORGON J., *Critique de l'interculturel, l'horizon de la sociologie*, Paris, Ed. Economica, Anthropos, 2005, p. 5.

⁶¹ MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Editions Nathan, 1993, p. 29.

apporte un éclairage utile sur des notions comme celles d'identité, de culture, de représentations, notions qui appartiennent au champ de notre recherche.

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE

CHAP. 1 - L' IDENTITE

« Une vie d'écriture m'a appris à me méfier des mots. Ceux qui paraissent les plus limpides sont souvent les plus traîtres. L'un de ces faux amis est justement "identité". Nous croyons tous savoir ce que ce mot veut dire, et nous continuons à lui faire confiance même quand, insidieusement, il se met à dire le contraire⁶²»

Amin MAALOUF

⁶² MAALOUF A., *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, p.17.

Le mot « identité » n'est pas nouveau. D'un point de vue diachronique, on note son utilisation depuis les Grecs anciens jusqu'aux philosophes contemporains afin d'étudier les questions récurrentes en philosophie de la permanence dans le changement ou de l'unité dans la diversité.

C'est cependant beaucoup plus récemment que le terme « identité » a connu une véritable inflation dans son utilisation par les sciences sociales confrontées à l'évolution des valeurs et des comportements, à la priorité manifestée par les individus au droit d'être eux-mêmes et à l'explosion des revendications identitaires, basées sur des éléments tels que la religion, la nation, la culture. Notion particulièrement difficile à circonscrire d'emblée, du fait de son caractère polysémique et des multiples connotations qu'elle comporte, l'identité a été étudiée par des chercheurs venus d'horizons divers.

La psychologie et la psychanalyse ont apporté une large contribution à ces études, depuis Freud⁶³ qui a initialement introduit la notion d'identification. Erikson, tour à tour psychanalyste, chercheur, clinicien, auteur d'une dizaine de publications portant sur l'identité et ses rapports avec la société, a contribué d'une façon importante à la compréhension de la notion.

En sociologie, l'intérêt ne fut pas moindre : Goffman⁶⁴ contribua à populariser la notion à partir de la théorie des rôles et de l'exploration des modalités qui permettent à une personne d'assumer ces rôles. Hors des territoires traditionnels de la théorie de l'identité, l'anthropologie, par l'intermédiaire de Claude Lévi-Strauss⁶⁵ notamment s'est intéressée à la notion ainsi que l'histoire avec, par exemple, Fernand Braudel dans son ouvrage « *L'identité de la France*⁶⁶ ».

En géopolitique, les chercheurs ont été amenés à constater que de nombreux conflits se sont noués autour de la notion d'identité⁶⁷ ; Yves Lacoste y accorde d'ailleurs une place particulière dans l'introduction de son dictionnaire de géopolitique⁶⁸. Nous constatons ici que l'intérêt porté à l'identité, pour ne considérer que l'exemple français, relève d'un débat où la multidisciplinarité est reine.

⁶³ FREUD S., *Psychologie collective et analyse du moi*, Paris, Payot, 1924.

⁶⁴ GOFFMAN E., *Stigmates*, 1965, Edition de minuit, 1975.

⁶⁵ LEVI-STRAUSS C., (sous dir. de), *L'Identité*, séminaire interdisciplinaire, Paris, P.U.F. 1977.

⁶⁶ BRAUDEL F., *L'identité de la France*, Paris, Arthaud-Flammarion, 2t, 1985 et 1986.

⁶⁷ BAYART J.F., *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996. THUAL F., *Les conflits identitaires*, Paris, Ellipse, 1995.

⁶⁸ LACOSTE Y., *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, 1995.

Les plus importantes contributions dans ce domaine sont des contributions collectives : citons parmi d'autres le séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi- Strauss, en 1977, dont les actes sont publiés sous le titre d'*Identité*⁶⁹, en 1978, *Identités collectives et relations interculturelles*, sous la direction de Guy Michaud⁷⁰, en 1979, le compte rendu du symposium tenu à Haslemere, en Grande-Bretagne⁷¹ et aussi le Colloque international de Toulouse en 1980 qui donne lieu à l'édition de deux volumes intitulés *Identités collectives et changements sociaux* et *Production et affirmation de l'identité*⁷².

La liste des participants à ce dernier, pour ne prendre que celui-ci, reflète bien cette option de l'interdisciplinarité. Pierre Tap, psychologue, qui en a assuré la direction, se prononce pour un déplacement vers des « *carrefours pluridisciplinaires* » comme préalable indispensable à l'élaboration d'une démarche de recherche sur l'identité : outre la participation de psychologues et sociologues, on remarque celle de professeurs d'histoire, de littérature française, de linguistique, d'éducation physique et sportive⁷³, de géographie, de sciences de l'éducation, de langues modernes, de sciences politiques et aussi d'un urbaniste⁷⁴ et d'un écrivain⁷⁵.

Rogers Brubaker, chercheur américain en sciences sociales, relève pour sa part l'association de la notion de « crise d'identité », en plus des sujets communs tels que les identités ethniques, raciales, nationales notamment, à des sujets hétéroclites allant de la Gaule du Ve siècle, la Chevrolet ou la C.I.A. aux fossiles dermoptères !

Selon cet auteur, cette atomisation du concept est loin de favoriser l'approche conceptuelle et théorique que le mot « identité » nécessite; elle contribue à renforcer l'ambiguïté et les multiples connotations qui s'y rattachent, lui ôtant conséquemment une grande partie de sa pertinence. Ce chercheur ne nie pas, bien au contraire, l'importance de ce mot clé pour l'analyse des situations politiques et sociales contemporaines, mais

⁶⁹ LEVI-STRAUSS C., (sous la dir. de), *L'identité*, op. cit.

⁷⁰ MICHAUD G., (sous la dir. de) *Identités collectives et relations interculturelles*, Paris, PUF, Ed. Complexes, 1978.

⁷¹ EDWARD J. et ZIDLOCHER D., *L'identité du psychanalyste*, Paris, PUF, 1979.

⁷² TAP P., (sous la dir. de) *Identités collectives et changements sociaux ; Production et affirmation de l'identité*, Toulouse, Privat, 1980.

⁷³ Titre de l'intervention : *La personnalisation de l'étudiant en éducation physique et sportive. Comparaison interculturelle*.

⁷⁴ Titre de l'intervention : *Association et idée collective*.

⁷⁵ Titre de l'intervention : *L'identité comme science-fiction du soi*.

s'interroge sur son efficacité et sa capacité à faire avancer la recherche dans le domaine des sciences sociales.

Pourtant, la plupart des théoriciens, s'ils admettent sans difficulté la nature insaisissable et problématique du terme « identité », soutiennent qu'on ne saurait s'en passer, réaffirmant par là la pertinence de la notion dans l'analyse des valeurs, des comportements et des relations variables qui existent entre les individus et les groupes.

Les réflexions sur l'identité ont eu comme déclencheur la nécessité de répondre aux interrogations suscitées par l'identité professionnelle, l'identité familiale, l'identité nationale, l'identité culturelle, etc. Cette multiplicité contraste de façon appuyée avec l'immense pouvoir de singularité parfois réalisée par des politiques qui instituent un sous-groupe en groupe unitaire, soudé et dominant : nous faisons ici référence à l'identité comme «*catégorie de pratique*»⁷⁶ utilisée par certains dirigeants politiques pour convaincre les personnes auxquelles ils s'adressent, de se comprendre eux-mêmes, de prendre conscience de leurs intérêts et de leurs difficultés, pour convaincre (dans un certain but) certains groupes qu'ils sont constitués de personnes identiques entre elles et en même temps différentes d'autres personnes et groupes, ceci pour canaliser et justifier l'action collective dans une certaine direction.

On peut penser, à cet égard, aux efforts déployés par la Jordanie, dès sa création, pour cimenter le jeune Etat, en tentant de définir et de pérenniser une identité jordanienne fondée sur des valeurs spécifiques. Ceci se manifeste de façon claire dans la politique muséale jordanienne qui a été étudiée par I. Maffi⁷⁷ :

« La mise en scène de la culture traditionnelle [dans les musées] signifie moins embaumer les ancêtres que créer des symboles capables de garantir le droit à l'histoire et à l'existence d'une nation. ».

⁷⁶ BRUBAKER R., Au-delà de l'identité, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Seuil, sept. 2001, n°139, p.69. Ce chercheur américain propose de distinguer l'identité en tant que «*catégorie de pratique*» et «*catégorie d'analyse sociale et politique*»: «*Par catégorie de pratique [Brubaker entend] en suivant Pierre Bourdieu, quelque chose d'apparenté à ce que d'autres ont appelé des catégories "indigènes", "populaires" ou "profanes". Il s'agit de catégories de l'expérience sociale quotidienne, développées et déployées par les acteurs sociaux ordinaires, en tant qu'elles se distinguent des catégories utilisées par les socio-analystes, qui se construisent à distance de l'expérience.*»

⁷⁷ MAFFI I., *Le musée comme moyen de légitimation du pouvoir en Jordanie*, mémoire de DEA, Université de Lausanne, 1998, p.120.

On constate ici l'immense pouvoir de l'identité, concept à la fois multiple et doué d'un grand pouvoir de singularisation. Ainsi, le terme «*identité*» se trouve impliqué aussi bien dans la vie quotidienne que dans la politique identitaire sous ses divers aspects. Cette double potentialité a été utilisée sur la scène jordanienne pour répondre à l'exigence de créer les origines et le passé d'une communauté imaginée qui coïncide avec la communauté nationale voulue en opposition à d'autres entités culturelles telles que les autres Etats de la région ou la culture européenne.

La plupart des études réalisées sur l'identité ont eu pour cadre des sociétés occidentales ou parfois africaines. Nous aurons à nous interroger dans notre propre démarche de travail, sur la possibilité de transfert en contexte jordanien et moyen oriental des bases d'analyses offertes par le concept. Dans cette région où les frontières ont été tracées depuis une cinquantaine d'années seulement, divisant arbitrairement des populations, où l'appartenance religieuse soude, par delà les frontières, un sentiment communautaire puissant et où des mouvements migratoires importants s'opèrent en liaison avec la conjoncture politique et économique notamment, la notion d'identité nous paraît relever d'une démarche dynamique, interactionniste et interdisciplinaire.

Mais avant de nous interroger sur cette possibilité de transfert de la notion en contexte arabo-musulman, il nous paraît important d'examiner les positions théoriques des différentes disciplines qui ont contribué à la construction du concept d'identité et d'essayer de cerner ce que chacune entend par là de son point de vue particulier.

1- Les méandres du discours sur l'identité

Approcher les recherches sur l'identité signifie être affronté dans un premier temps à l'écueil de la terminologie utilisée par les chercheurs dans ce domaine. Après avoir pensé qu'il s'agissait sans doute d'un décalage entre l'adoption de dénominations de notions et de néologismes par des spécialistes du domaine et nos références propres de profane, nous nous sommes demandée si ces nombreux termes recouvraient chacun des notions spécifiques et/ou s'ils ne témoignaient pas d'une réelle difficulté d'approche et d'élaboration d'un concept dont l'intérêt manifesté par les acteurs de la recherche est relativement récent et moins important que celui porté à d'autres manifestations de l'être ou de la pensée.

Ainsi, le mot «*individuation*» qui «*est perçu généralement comme un processus, autrement dit, le passage d'un état à un autre par transformation de tout ou partie de la psyché ou du soma de l'individu en mutation*⁷⁸» semble parfois remplir le même rôle que la notion clé d'identification dans le champ psychologique. On relève également dans certains cas le terme d'«*identisation*» qui semble toutefois d'un usage plus restreint.

Pierre Tap propose le terme de «*conscientisation*», ou «*conscience de soi*», qui fait référence à la représentation de soi chez l'autre, c'est-à-dire au reflet que nous renvoie l'autre et de la perception qui en résulte pour l'individu. Le terme «*Soi*», qui relève du domaine psychologique est-il en parfaite correspondance avec le «*Self*» anglais utilisé dès 1934 par certains auteurs comme Mead ou Winnicott en 1960 ? Un auteur comme Claude Dubar forge les expressions «*identité pour autrui*» et «*identité pour soi*» qui réfèrent respectivement aux «*identifications attribuées par les autres*» et aux «*identifications revendiquées par soi-même*⁷⁹» et qu'il assimile lui-même à la notion «*d'identité virtuelle*» que l'on trouve chez Goffman.

Il nous apparaît que de nombreux auteurs ressentent le besoin de créer des termes ou d'utiliser des dénominations existantes dans un sens qui leur est propre, ceci correspondant à leur investissement personnel, autrement dit à leur implication affective, émotionnelle et à leurs problématiques propres dans le champ de leur recherche. Les contributions théoriques sont, de ce fait, émaillées d'expressions dont le support et l'intention sont très personnalisés. Les plus fréquemment utilisées, comme «*Nous avons l'impression que...* », «*ce que j'appelle...*», ou plus simplement «*je*» mettent précisément en évidence la subjectivité de l'auteur qui se définit ainsi comme le sujet énonciateur et assume la prise en charge de son discours.

Si cette abondance de termes nous apparaît comme une difficulté à aborder les productions des chercheurs dans le domaine de l'identité, elle n'est pas sans nous rappeler la contribution de Claude Lévi-Strauss à la série de conférences qu'il a présidées en 1977⁸⁰:

«...nous nous sommes aussi demandé comment nous-même posons le problème de l'identité, à travers la réponse que donnent à ce problème plusieurs disciplines

⁷⁸ CHEBEL M., *La formation de l'identité politique*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1998, p.21.

⁷⁹ DUBAR C., *La crise des identités*, Paris, P.U.F., 2000, p.4.

⁸⁰ LEVI-STRAUSS C., *L'identité*, *ibid.*, p.331.

essentielles : les mathématiques, la linguistique, la biologie, la philosophie, et le résultat a été le même : à chaque fois on aboutit davantage à une critique de l'identité qu'à son affirmation pure et simple (...) je me demande jusqu'à quel point cette unité que l'on postule correspond d'une façon quelconque à quelque chose de réel».

Il nous semble donc que nous pouvons établir un parallèle entre un foisonnement de termes, puisés tant à des sources disciplinaires multiples qu'à la subjectivité des auteurs et une difficulté à poser l'objet même de ces études : l'identité.

Rogers Brubaker, dans son article intitulé de façon significative «Au-delà de l'identité» propose une série de termes de substitution, affirmant que la recherche a «*besoin d'autres types de mots pour réaliser le travail conceptuel varié que réalise le terme "identité"*»⁸¹. Etant donné le grand éventail et l'hétérogénéité des fonctions remplies par l'identité, Brubaker s'est attaché à clarifier l'enchevêtrement des significations véhiculées par le mot identité et propose d'utiliser plutôt les trois groupes terminologiques suivants, correspondant à des acceptions différentes :

- «*Identification*» et «*catégorisation*», renvoyant à un processus et à une activité qui, au contraire de l'identité, ne seraient pas entachés de connotations réifiantes. L'identification relationnelle réfère à la position de l'individu dans un réseau relationnel (parenté, relations professionnelles, amicales...), tandis que l'identité catégorielle s'appréhende par l'appartenance à une classe de personnes ayant en commun une même caractéristique catégorielle (race, langue, ethnie, sexe...).

- «*autocompréhension*» et «*localisation sociale*», ces termes désignant «*la conception que l'on a de qui l'on est, de sa localisation dans l'espace social et de la manière (en fonction des deux premières) dont on est préparé à l'action*»⁸².

- «*Communalité*», «*connexité*» et «*groupalité*», le premier dénotant le «*partage d'une attribution commune*», le deuxième «*les attaches relationnelles qui lient les gens entre eux*» et le dernier, le «*sentiment d'appartenir à un groupe particulier, limité et solidaire*»⁸³.

Dans un souci de rigueur analytique, l'ambition de Brubaker est, nous semble-t-il, de dresser un état des fonctions remplies par l'identité, de montrer les limites et les

⁸¹ BRUBAKER R., Au-delà de l'identité, op. cit., p.77.

⁸² BRUBAKER R., Au-delà de l'identité, ibid., p.77.

⁸³ BRUBAKER R., Au-delà de l'identité, ibid., p.79.

insuffisances d'un terme désignant de façon indifférenciée des acceptions multiples regroupées sous un même concept.

Cette approche du concept diffère quelque peu des recherches généralement menées sur l'identité, dans le contexte européen du moins, qui se concentrent sur le contenu et la diversité de ce contenu : ainsi ont été étudiés l'identité culturelle, l'identité politique, l'identité sociale, les conflits identitaires...

Nous nous proposons maintenant d'explorer les étapes de la recherche sur l'identité et d'en dégager les contributions les plus essentielles.

2- La constitution du concept d'identité

Le terme « identité » a été inséré dans les sciences sociales aux Etats-Unis dans les années 60 en grande partie grâce à la diffusion et à l'appropriation des travaux d'Erik Erikson qui a introduit l'expression « crise d'identité ». Une autre voie d'expansion notable s'est constituée à partir de la notion « d'identification », empruntée à son contexte d'origine spécifiquement psychanalytique. Les réflexions sur l'identité ont été impulsées en Europe et notamment en France par les problèmes nés de l'immigration et la rapidité toujours croissante des transports et des communications dans la civilisation contemporaine. Cet intérêt croissant pour l'identité et l'image de soi s'est manifesté dans les années 70. Nous notons que cette émergence semble s'être faite parallèlement à celle de la notion d'interculturel que nous étudierons plus loin.

2-1 Apport des théories psychanalytiques

La psychanalyse est une des sources majeures qui ont servi d'appui à l'élaboration du concept d'identité.

Freud introduisit initialement la notion d'identification⁸⁴ qui est essentielle dans la théorie du développement psycho-sexuel de l'individu. Il souligne dans une première période que la libido et l'intérêt du moi sont étroitement soudés dans le moi si bien que le narcissisme serait la toute première forme d'identification. Cette recherche de satisfaction

⁸⁴ FREUD S., *Psychologie collective et analyse du Moi*, op. cit.

primitivement intériorisée au moi, passe cependant rapidement de l'individu à un objet extérieur : « *L'identification aspire à former le propre Moi comme analogue à l'autre pris comme un modèle* ». Le sujet se constitue donc sur le modèle parental ou sur celui de ses substituts.

L'identification est ainsi conçue comme l'expression d'un lien affectif avec une autre personne. Freud distingue trois types d'identification. Les deux premières font état de la liaison entre la libido et l'intérêt du Moi. La troisième s'effectue en l'absence de tout investissement sexuel et se réalise notamment dans le cas de communautés affectives. Il s'agit de la possibilité et du désir de se mettre à la place de l'autre ou des autres. Pour Freud, c'est cette forme d'identification qui lie entre eux les membres d'un groupe, ces derniers investissant le meneur en position d'idéal du Moi.

Par ce processus d'identification, l'individu aurait la possibilité d'expérimenter une multitude de personnes psychiques et c'est par la médiation de ces identifications que se constitue un réseau affectif de liens réciproques entre l'individu et le groupe. Ceci fait référence aux présences intentionnelles des autres à l'intérieur d'un même sujet, tout particulièrement les modèles parentaux significatifs, leurs désirs, leurs projections. Freud souligne par ailleurs le rôle de modèle ou d'adversaire que joue l'autre dans la vie psychique de l'individu⁸⁵.

L'identité est donc présentée comme un processus de construction autonome du moi, mais en même temps comme dépendante de l'autre ou des autres. Freud signale que le bébé est investi par ses parents de la charge d'accomplir leurs rêves et désirs irréalisés⁸⁶. Le sujet est donc d'une part une entité toute personnelle et d'autre part un maillon d'une chaîne à laquelle il est inséré avant même d'exister en tant qu'individu. Il se trouve ainsi placé au croisement de deux chaînes : la chaîne générationnelle et celle de ses contemporains. La manière dont se produiront les identifications fera que la croissance, le développement et l'autonomie des individus seront plus ou moins favorisés. Pour que le sujet puisse assurer la continuité du lignage et de l'ensemble social, la famille l'investit narcissiquement et lui assigne une place sociale. Cette place sociale est déterminée et délimitée depuis les autres générations sous forme d'idéaux, de valeurs, d'appréhension de la réalité, en accord avec la

⁸⁵ FREUD S., *Psychologie collective et analyse du Moi*, ibid.

⁸⁶ FREUD S., Pour introduire le narcissisme (1914), in *La vie sexuelle*, Paris, P.U.F., 1970

tradition familiale. Cet investissement narcissique du nouveau membre de la famille permet ainsi la transmission de l'héritage culturel et a donc une fonction identifiante. Pour Freud, le rôle de l'environnement est essentiel et la construction de l'identité se réalise en liaison étroite avec un moi considéré au sein d'une structure historique et sociale. Il met donc l'accent très tôt sur les interactions qui existeraient entre l'identité et l'environnement social envisagé d'un point de vue synchronique et diachronique.

Winicott⁸⁷, en 1952, dit que le bébé forme une unité indissoluble avec sa mère et tout le contexte familial. Pour lui, une fonction de l'environnement est de favoriser les potentialités de développement que l'individu possède dès sa naissance et de permettre au sujet de développer des possibilités de réflexion sur son expérience et d'utiliser la pensée symbolique. Le regard de la mère agit comme un miroir pour l'enfant, lui rendant son image et la notion de son schéma corporel. Plus tard, l'enfant va acquérir la reconnaissance de l'autre comme étant différent de lui et la capacité d'accepter l'absence et donc celle de symbolisation. Les travaux en psychanalyse signalent l'importance de l'environnement social dans la constitution et le soutien de l'identité.

Dans un article de 1997, Losso⁸⁸ distingue « *les transmissions structurantes* » qui véhiculent des éléments positifs comme la continuité narcissique, les idéaux et valeurs, les identifications, certains moyens de défense, des mythes, et des transmissions marquées par des éléments négatifs et qui englobent ce qui est honteux, transgresseur ou rejeté. Les mythes transmis peuvent eux-mêmes être des « *mythes nourriciers* » en ce sens que, modifiables de génération en génération et dans les divers sujets d'une génération, ils constituent des mythes familiaux structurants car ils font référence au « *message symbolique des origines* ». D'autres mythes, caractérisés par une extrême rigidité, se transmettent sans modification sur un mode répétitif, imposent des modalités et débouchent sur des « *identifications pathogéniques* » ou « *aliénantes* ».

Ces transmissions structurantes et la conscience d'appartenir à un lignage sont donc importantes pour la construction de l'identité humaine. Les messages symboliques transmis ont un rôle décisif quant à la constitution d'une identité familiale et individuelle. Losso

⁸⁷ WINICOTT D. W., (1952), Psychosis and child care, in: *Through paediatrics to psychoanalysis*, London, Hogard Press, 1987.

⁸⁸ LOSSO R., Les processus de transmission et d'acquisition de l'identité in *Mythologies-Identité(s)-Altérité(s)*, A.R.A.P.S., n°3/4, 1997, p.112.

souligne par ailleurs la vulnérabilité du sentiment d'identité et sa dépendance envers le groupe et le contexte social ainsi que l'avait déjà mentionné Freud en 1921 en indiquant que le sens de l'identité du Moi propre se dilue au sein d'une foule.

Il nous semble important de souligner un glissement ou un élargissement opéré à partir de la notion d'identification, d'origine psychanalytique, en direction de son utilisation dans le domaine de la recherche sur l'identité. Hérité de Freud, le terme "*identification*" fait référence à un processus psychodynamique qui correspond au « *processus par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou en partie, sur le modèle de celui-ci*⁸⁹ ».

Ceci signifie qu'une personne s'identifie sur le mode affectif **avec** une autre personne voire un groupe. Les travaux sur l'identité ont repris la notion en un sens qui diffère quelque peu et qui comprend à la fois le processus par lequel une personne s'identifie elle-même et est identifiée par les autres **en tant** que personne située dans un réseau relationnel amical, professionnel ou communautaire.

Ces deux acceptions placent l'identification à l'intérieur d'un processus dialectique allant de l'individuel à l'altérité mais réfèrent à des opérations distinctes de l'élaboration de la conscience de soi.

2-2 Participation d'Erickson dans une perspective d'anthropologie psychanalytique

L'importance des travaux d'Erik H. Erikson pour comprendre la notion d'identité est indiscutable. Anthropologue, mais psychanalyste d'origine, Erikson a étudié dans les années 60 les troubles manifestés par certains combattants de la Seconde Guerre mondiale et a forgé pour cela le concept de "*crise d'identité*⁹⁰". Il a, par la suite, utilisé le concept d'identité pour étudier les problèmes des adolescents et minorités d'origine étrangère en France, sous cet angle. C'est la notion d'identification, telle qu'elle a été décrite par Freud⁹¹ en 1916, qu'Erikson a extraite de son contexte psychanalytique initial et a reprise pour développer ses travaux.

⁸⁹ LAPLANCHE J. et PONTALIS J.BJ., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1967, p.167.

⁹⁰ PERSON E., Erikson's identity, in *Partisan review*, n° 3, pp.458-462, 1984.

⁹¹ FREUD S., *Psychologie collective et analyse du moi*, ibid.

Nous nous devons par ailleurs de remarquer qu'Erikson n'a pas eu pour objet premier d'étude l'identité et sa structure, mais ses aspects pathologiques. Il parle de crises d'identité, s'attachant davantage à décrire un dysfonctionnement qu'à construire une conceptualisation d'ensemble. Si bien que nous pouvons nous demander si l'identité n'est pas une notion dont on ne devient conscient que dans des situations pathologiques et plus largement perturbatrices engendrant une crise qui constitue un vecteur privilégié d'apparition du souci de réflexion sur l'identité. C'est d'ailleurs ce vecteur qui a impulsé l'accélération des études de la notion en France, comme nous l'avons indiqué précédemment.

D'autre part, les réflexions sur l'identité tiennent compte des processus d'identification, des attachements affectifs, de l'image de soi développée par le sujet, de l'importance de l'inconscient sur les choix que chacun opère, situant clairement la problématique de l'identité dans un champ interdisciplinaire. Erikson accorde également dans ses travaux une place prioritaire à ce qu'il désigne comme les crises de l'identité culturelle, introduisant ainsi l'ethnopsychologie comme autre source disciplinaire du concept. Cela lui a permis d'étudier de nombreux cas d'adolescents affrontés à une socialisation différente de celle de leur propre culture.

Erikson n'envisage pas l'identité comme une simple compilation d'identifications antérieures, mais plutôt comme d'une part le jeu entre "*la répudiation sélective*" et "*l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance*"⁹² et d'autre part leur intégration dans un nouveau schéma résultant du

«[...] processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire des sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est et qui étant ce qu'il est, est considéré comme accepté⁹³».

Le rôle de la société est donc déterminant dans ce processus pour arriver à ce que

⁹² ERIKSON E.H, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, Trad. De l'américain par Claude Louis Combet, 1978, p.167.

⁹³ ERIKSON E.H, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, op. cit., p.167.

«[...] l'identité finale, fixée au terme de l'adolescence, [...] renferme toutes les identifications signifiantes, mais elle les transforme aussi de façon à en faire un tout raisonnablement cohérent et spécifique⁹⁴».

Synthèse et resynthèse du moi tout au long de l'enfance définissent donc le processus d'intégration des identifications successives auxquelles se livre l'individu pour construire son identité.

L'auteur conçoit donc l'identification comme un jeu de miroir où interviennent le regard de l'individu et celui des autres, critique ou élogieux, ce jeu permettant des réajustements continus. Erikson précise que

« Heureusement et nécessairement, ce processus est en majeure partie inconscient, à l'exception des cas où des conditions internes et des crises externes se combinent pour renforcer une conscience d'identité douloureuse ou exaltée »⁹⁵.

Dans cette perspective, la notion d'identité englobe la conscience par l'individu de sa spécificité, un travail inconscient et permanent de maintien de la continuité des différentes expériences effectuées au cours de son existence et des ajustements constants aux modèles culturels, vécus comme positifs, de la communauté.

Erikson oppose les expressions «*identité positive*» et «*identité négative*» et affirme qu'il y a, en cas de crise d'identité, un conflit entre un pôle positif et un pôle négatif, du fait que, au cours de son enfance, l'individu côtoie des modèles culturels idéaux, l'amenant à intégrer à sa personnalité des éléments positifs et des éléments négatifs. L'identité négative affleure dans des processus de désintégration du Moi tels que la délinquance ou la dépression. A ces deux aspects d'une même réalité, Erikson ajoute un troisième versant : la confusion d'identité ou dispersion d'identité. Celle-ci se manifeste dans la névrose, dans la pathologie criminelle, dans le dédoublement de la personnalité ou dans la déviance.

Cette identité négative fonctionne tant au niveau de l'individu que de celui du groupe. Elle permet à l'individu et au groupe de se forger une identité de soi positive en attribuant à

⁹⁴ ERIKSON E.H *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, ibid., p. 160.

⁹⁵ ERIKSON E.H, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, ibid., p. 17.

l'autre les défauts qu'il craint de reconnaître chez lui. Ce processus contribue à renforcer l'image positive que l'individu a de lui ainsi que la cohésion du groupe.

Pour Erikson, le phénomène d'identification est d'une extrême complexité. Les sources de désidentification ou d'une image négative de soi et d'une ré-identification ou d'une nouvelle projection, donc d'un travail de recherche d'une identité positive, se croisent, s'affaiblissent et se renforcent tour à tour, tout en gardant une apparente cohésion.

Nous remarquons qu'Erikson parle de préférence de «*sentiment d'identité*» plutôt que d'une identité conçue comme une structure statique déplaçant ainsi le débat, nous semble-t-il, sur tout autre chose qu'un caractère unique et pertinent en toute circonstance. Cependant, l'expression «*sentiment de confiance de base*» est souvent employée ainsi que son autre face «*méfiance de base*» : la première faisant référence à tout ce qui implique une relation de réciprocité plus ou moins satisfaisante entre l'extérieur et l'intérieur, la deuxième correspondant au manque de cette réciprocité.

Erikson introduit également, par le biais de la personnalité, la conjonction du temps individuel et du temps historique, en concevant une liaison nécessaire de l'identité personnelle avec celle du groupe et conséquemment de tous les points d'ancrage sociologiques, historiques, de mentalité et de civilisation.

«Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude avec soi-même et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité [...] Envisagée sous son aspect subjectif, l'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude avec soi-même et une continuité [...] qui font qu'une personne est significative pour d'autres, elles-mêmes significatives dans la communauté immédiate⁹⁶».

Cette idée sera reprise plus tard par Abric⁹⁷, qui évoque dans son analyse des représentations, certaines démarches stratégiques dont l'objet est bien de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance. Les représentations culturelles et interculturelles ont ainsi un rôle de définition de l'identité du groupe, mais aussi de l'être

⁹⁶ ERIKSON E. H., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, ibid., p. 45.

⁹⁷ ABRIC J.C., *Pratique sociale et représentations*, Paris, P.U.F., 1994, p.16.

humain qui les porte. Il serait intéressant de tenter de définir le positif et le négatif du point de vue des valeurs culturelles de la communauté concernée, car le lien culture\identité nous semble ici établi.

En outre, on peut se poser la question de savoir si la relation inverse fonctionne : l'identité du groupe ou de la personne n'a-t-elle pas une incidence sur ses représentations culturelles ou interculturelles ? La façon de vivre ou de penser d'un individu ou d'un groupe ne façonne-t-elle pas une image particulière de soi et de l'autre ? Nous émettons l'hypothèse que c'est au sein de ce mouvement de type dialectique entre groupe, communauté et identité personnelle et identité sociale que se nourrissent et se forment les deux concepts de culture et d'identité.

Le projet initial d'Erikson était d'analyser le plus exhaustivement possible la notion d'identité et sa formation. Son analyse s'est ensuite déployée à la fois dans la direction de la socialisation de l'individu, de son comportement psycho-sexuel et de sa personnalité. Cette notion revêt un aspect plutôt psychologique. Arrivée à ce stade de notre réflexion, nous avons souhaité visiter la notion d'identité ethnique telle qu'elle a été étudiée par Devereux. En effet, celle-ci prend en considération les liens entre les conduites psychiques des individus et des groupes et la culture à travers une démarche transdisciplinaire, une science frontière, l'ethnopsychiatrie.

2-3 La perspective ethno psychanalytique de Devereux

Ethnologue et psychanalyste, disciple de Freud, Devereux estime nécessaire à la nouvelle perspective de l'ethnopsychiatrie de repenser ses bases de départ à savoir la notion de culture et celle de maladie mentale car « *le psychisme humain et la culture sont des concepts indissolublement jumelés, tant du point de vue méthodologique que du point de vue fonctionnel*⁹⁸ ».

La culture a donc une fonction affirmée de modelage des identités car elle fournit un cadre global de pensée, de désirs, d'inconscient et des fonctions du moi. L'identité n'est donc pas seulement une représentation de soi, mais le produit de ce mode global de pensée

⁹⁸DEVEREUX G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard, 1970, p335.

fourni par la culture. Celle-ci, réifiée par un processus psychologique particulier, “*exerce une influence sur les personnes en tant que composante de la personnalité de chacun*”⁹⁹.

Devereux précise ainsi sa conception de la culture :

« [elle est] à la fois [...] expérience intérieure et [...] manière de vivre le vécu. En effet, l'individu qui participe à une culture ne la vit pas seulement comme quelque chose d'externe, qui le balloterait comme des courants contraires plus ou moins organisés. [...] il vit sa culture comme quelque chose de profondément intériorisé, quelque chose qui est partie intégrante de sa structure et de son économie psychique¹⁰⁰».

Car pour ce chercheur, il convient de distinguer le «*modèle culturel universel*», une sorte de «*méta culture*» ou de Culture (avec une majuscule) dont les composantes peuvent être repérées à l'intérieur de chaque groupe ou ethnie et un large éventail de cultures possibles, qui seraient une version particulière et spécifique à chaque communauté de ce modèle universel. Selon Devereux, le modelage culturel influence directement l'inconscient individuel, celui-ci prenant ses racines dans l'inconscient culturel du groupe ou de l'ethnie auxquels ils se rattachent. Cette théorie reflète une large prise en compte de la culture dans l'élaboration globale du sentiment d'identité, en mettant l'accent sur la culture comme un mode structuré d'appréhension de la réalité par l'homme en tant qu'individu du groupe considéré.

Il nous semble que l'analyse du lien identité\culture gagnerait à se doter d'une dimension diachronique; en effet, si les cultures se manifestent au niveau d'«*individus [qui] ne réagissent qu'à d'autres individus*»¹⁰¹, elles se définissent aussi comme des communautés qui interagissent avec d'autres communautés, développant des rapports liés à des mouvements socio-politiques. Les communautés évoluent donc et matérialisent des cultures évolutives et dynamiques. Le concept d'identité est également à envisager dans ce contexte dynamique.

⁹⁹ DEVEREUX G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, op. cit., préface, p.IX.

¹⁰⁰ DEVEREUX G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, ibid., p365.

¹⁰¹ DEVEREUX G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, ibid., préface de R. Bastide, p.IX.

La complémentarité de la démarche transdisciplinaire de Devereux permet au chercheur d'utiliser la «*distorsion*» que le réel subit du fait même de son intervention dans la population ou le groupe analysé, comme un moyen d'approcher le fonctionnement objectif du système étudié. L'analyse des réactions provoquées par l'arrivée de l'ethnologue peut être révélatrice de la personnalité de base des membres de la société observée.

« Sans distorsion, il n'y a pas, en effet, de séparation possible entre le subjectif et l'objectif [...] mais la prise de conscience du trouble amené par l'observateur, en lui révélant sa propre subjectivité, lui révèle par la même occasion l'objectivité authentique de l'*alter*¹⁰² »

Les implications de cette approche méthodologique, qui font apparaître des processus pouvant prendre la forme d'une chaîne conflit-défense, nous intéressent par plusieurs aspects. D'une part, nous relevons que, comme dans la démarche de recherche d'Erikson, c'est la perturbation de la structure identitaire qui permet d'en apercevoir l'existence. D'autre part, si nous considérons ce processus du point de vue de notre recherche, c'est bien ce type de réaction conflit-défense que nos étudiants manifestent parfois dans nos cours d'enseignement de la culture cible. Si nous devons en effet garder à l'esprit que notre propre subjectivité est bien là, prête à se manifester à tout instant (parfois même presque à notre insu), nous devons aussi voir dans les réactions suscitées une manifestation d'un fonctionnement culturel et identitaire objectif et authentique de l'apprenant mis en contact avec une réalité culturelle différente de la sienne.

3- Formation de l'identité sociale

3-1 L'apport culturaliste

L'identité intéresse l'anthropologie, la sociologie et la psychologie sociale dès qu'on la considère comme lien et source de sens d'une communauté composée d'individus, douée d'une historicité et d'une culture.

¹⁰² DEVEREUX G., *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, ibid., p. XVIII.

L'identité culturelle, les changements sociaux, la dynamique de la construction sociale de l'identité/altérité, l'acculturation au sens des phénomènes adjacents à la rencontre de groupes culturels distincts constituent des thèmes récurrents chez les chercheurs en sciences humaines. La dynamique psychosociale instaurée par la rencontre d'individus porteurs de cultures différentes donne lieu à d'incessants réaménagements des systèmes symboliques en présence. Les formations identitaires des personnes et des groupes sont concernées et soumises à des négociations qui sont le théâtre de compromis, d'ajustements, de synthèses...

C. Camilleri et son équipe parlent de «stratégies identitaires» pour désigner ces opérations considérées comme des constructions sans cesse remises à jour, permettant à l'acteur social de s'adapter au monde et de donner du sens à ses comportements individuels et au sein de la collectivité.

3-2 L'émergence de la culture anthropologique

Les premiers ethnologues, en développant des conceptions particulières de la culture, ont fourni des outils importants aux chercheurs qui ont traité de culture, personnalité et identité.

En 1871, l'anthropologue britannique E.B. Tylor pose comme principe l'universalité de la culture et est le premier à proposer une définition opératoire de la culture¹⁰³. Tylor a insisté sur le caractère collectif de la culture dont les contenus sont acquis et observables dans toutes les sociétés, y compris les sociétés dites « *primitives* ». Il refuse ainsi toute distinction de nature entre primitifs et civilisés.

En 1965, Linton affine cette définition¹⁰⁴ en insistant sur l'aspect transmissible des comportements culturels acquis. Par la suite, il dégage deux types de personnalités, clé de

¹⁰³ TYLOR E.B., *La civilisation primitive*, Paris, Reinwald, 1876, tome 1, p.1. Pour Tylor, la culture est « ce tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et autres dispositions et attitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société »

¹⁰⁴ LINTON R., *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. A. Lyotard, Paris, Dunod, 1959, p.33.
« une culture est une configuration de comportements appris dont les éléments composants sont partagés et transmis par une société donnée. »

voûte de la théorie¹⁰⁵: d'une part l'identité de base dont l'individu est investi dès sa naissance, qu'il laisse à sa mort et qui constitue l'archétype fondamental de la société; d'autre part la personnalité statutaire qui correspond à la participation des personnes aux instances professionnelles, religieuses, politiques de la vie active. Les deux identités se constituent à partir d'un système de valeurs spécifique à chaque nation. Cette notion de «*personnalité de base*», notion aujourd'hui très controversée, accorde un statut majeur à la culture qui détermine la prédominance d'une certaine configuration des personnalités parmi les individus qui l'ont reçue en partage.

Contemporain de Linton, Kardiner a traité les modes d'acquisition de la personnalité de base, qui se forme dans la petite enfance. C'est durant celle-ci que se noue le rapport à ce qu'il désigne sous le terme d'«*institutions primaires*», comme la famille ou le système éducatif, avec les «*institutions secondaires*» comme les systèmes de valeurs et de croyances. Les institutions secondaires sont dérivées des premières et intériorisées postérieurement.

A la fin du XIXe siècle, Boas reprend le concept de culture dans le souci de chercher à expliquer la différenciation des conduites humaines. Il adopte donc le terme de culture en l'utilisant au pluriel, se démarquant ainsi de la théorie évolutionniste linéaire de Linton, fondant par là même une conception relativiste de la culture.

Durkheim s'est intéressé aux faits sociaux et a constitué la notion de conscience collective. Celle-ci serait présente dans chaque société et comprendrait des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus de cette société, si bien que «*c'est la conscience collective qui réalise l'unité et la cohésion d'une société*¹⁰⁶». Nous remarquons que la conscience collective de Durkheim, qui parle aussi parfois de personnalité collective incluant des éléments liés à la spiritualité¹⁰⁷, manifeste des ressemblances tant avec le «*modèle culturel*» qu'avec la «*personnalité de base*» dégagés par les culturalistes américains.

¹⁰⁵ LINTON R., *Le fondement culturel de la personnalité*, op. cit., p. 134 : « *La culture doit être considérée comme le facteur prédominant dans la constitution de la personnalité de base pour chaque société, et aussi dans la constitution des séries de personnalités statutaires caractéristiques de chacune.* »

¹⁰⁶ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin, 2002, p.24.

¹⁰⁷ Durkheim évoque cette théorie dans son ouvrage *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan, 1937.

Le concept de «*modèle culturel*» a été utilisé par Ruth Benedict qui considérait que chaque société, chaque groupe détermine un type de personnalité qui est prédominant et est identifiable en vertu des liens étroits entretenus par ce modèle avec les caractéristiques fondamentales de la culture du groupe concerné.

Contemporain du courant culturaliste américain, C. Lévi-Strauss s'inspire de l'analyse structurale en linguistique pour dégager les invariants de la culture, c'est-à-dire un «capital commun de l'humanité» qui serait constitué des particularités culturelles distinctes. Le structuralisme se donne pour objet d'identifier les éléments indispensables à toute forme de vie sociale chez les humains et d'établir les universaux culturels à la base de la diversité et qui témoigneraient de la rupture avec l'état de nature. Pour Lévi-Strauss, le langage se place au premier rang des systèmes symboliques qui constituent la culture. D'un point de vue diachronique, la culture se transmet par la médiation du langage; d'un point de vue synchronique, culture et langage sont de structures identiques.

L'anthropologie structurale ne conçoit pas l'identité comme un ensemble nettement délimité. Ainsi, C. Lévi-Strauss montre, dans ses études sur la conception de l'identité¹⁰⁸ dans des sociétés primitives, que celle-ci est composée de nombreux éléments et apparaît comme un agencement instable et non comme une fonction immuable. Le travail de l'anthropologue, selon lui, ne sera pas de poser l'existence de l'identité, mais d'essayer de saisir, par delà les représentations apparentes, les mécanismes de fond qui produisent l'identité vue sous l'angle des interrelations de l'individu. En effet, tant sous son aspect d'opposition ou de concordance, le rapport à l'autre est déterminant du point de vue de la constitution de l'identité.

Dans les années 1970-1980, Pierre Bourdieu s'est intéressé à la question de la culture au sens anthropologique lorsqu'il a traité de l'«habitus». La sociologie de Bourdieu s'interroge sur l'individu lui-même et sur la façon dont il peut conquérir sa liberté contre les mécanismes sociaux qui l'ont fabriqué et le cernent au fil des jours. Ce principe de base est inscrit nous semble-t-il, dans deux concepts fondamentaux de la démarche de recherche de Bourdieu.

¹⁰⁸ LEVI-STRAUSS C., *L'identité* (séminaire dirigé par), *ibid.*, 1977.

Le premier est la théorie de l'habitus¹⁰⁹, à travers laquelle il devient possible d'appréhender comment l'individu intériorise les déterminants sociaux qui guident comme un système de dispositions acquises, ses actions, ses choix et ses goûts.

Acquis par l'individu au sein de son groupe social et intériorisé en deçà de la conscience individuelle, l'habitus présente, à notre avis, des similitudes avec la «personnalité de base» ou l'identité culturelle. Il opère comme la traduction de la mémoire collective, permettant à la personne de réactualiser les acquis de ses prédécesseurs. Toile de fond de l'expression des conduites sociales qui se recourent indépendamment de toute concertation, l'habitus permet la transmission de modèles de perceptions, d'actions ou de pensées au fil de l'éducation et de la socialisation. La personne est ainsi apte à manifester les conduites attendues dans les différentes circonstances vécues. L'habitus permet le développement de l'«hexis corporelle» qui est à la base d'un style représentatif de chaque communauté. Cette «hexis corporelle» traduit en quelque sorte une vision particulière du monde, de la morale et des caractéristiques sociales. Si bien que l'apparence physique de l'acteur social permet une lecture des traits quasi naturels de son habitus en fournissant des indicateurs sur ses pratiques ou ses aspirations.

Le deuxième concept est la théorie des « champs », qui nous montre que, dans la mesure où il y a, dans tous les espaces sociaux, des forces qui s'opposent, des luttes et donc un jeu, une marge de possibilités de réaction, il existe toujours de la place pour que s'opère, grâce aux ressources propres de la personne, l'opportunité d'une mobilité sociale et d'une certaine liberté. Bourdieu n'enferme donc pas la personne dans des habitus figés.

Ce point de vue sociologique nous intéresse : il met l'accent sur un contexte social envisagé, non comme une entité stable, sans lutte et crise internes, sans évolution sociopolitique, mais bien comme un ensemble dynamique, malléable où s'exercent des interactions et dans lequel l'individu, non seulement est intégré, mais a et peut aussi jouer

¹⁰⁹ BOURDIEU P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p.88. Bourdieu définit l'habitus de la façon suivante: « *Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions et d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre* »

un rôle actif. N'est-ce pas dans cet espace « mou », sur ce volet mouvant que se joue tout ce qui touche de près ou de loin au rapport à l'autre et à la dynamique interculturelle?

3-3 Individu social et identité sociale

Pour cette étape de notre travail, il convient de passer par l'école de psychosociologie : ce courant a contribué à populariser le concept du « soi » et à problématiser la recherche sur les liens entre les individus et le ou les groupes, établissant ainsi une médiation entre psychologie et sociologie. L'individu se construit en effet autant par son évolution psychologique que par son expérience sociale de l'autre et des groupes. La psychologie sociale, qui est l'un des vecteurs de recherche en sciences sociales autour du thème de l'identité, considère donc la personne individuelle et la personne sociale.

L'évocation des apports de la psychanalyse au concept d'identité nous a précédemment permis de constater que dès le début des années 20 Freud souligne l'importance des liens entre la psychologie individuelle et une psychologie sociale dans l'élaboration de la théorie psychanalytique.

Cette théorie nous paraît tout à fait pertinente pour tenter une approche du concept d'identité car elle s'inscrit dans la conception dynamique, évolutive de l'image de soi et de l'identité de l'individu que nous avons soulignée au paragraphe précédent dans la sociologie de Bourdieu. Elle prend en compte la dimension culturelle et sociale des interactions qui se complexifient du fait de l'accélération des technologies nouvelles, des mouvements migratoires des populations partout dans le monde, et de façon importante au Moyen Orient, de l'instabilité et des revendications diverses à la reconnaissance et donc à l'identité.

La psychologie sociale, avec notamment les travaux de G.H. Mead dans les années 30, a pris pour objet de recherche les rapports entre les liens interpersonnels et la représentation de soi et des autres. M. Mead s'est intéressée aux processus de la transmission culturelle et à la socialisation de la personnalité. G.H. Mead, dont l'ouvrage "*L'esprit, le soi et la société*" constitue une étape importante de la psychosociologie nord-américaine, s'est attaché à démontrer les multiples influences qui interviennent dans la constitution du soi, à préciser leurs rapports car dans la réalité rien n'est dissocié. Il

considère que le “*Self*” ou conscience de soi est étroitement lié aux rapports sociaux qui s’établissent dans l’environnement social du sujet. La conscience de soi du sujet n’apparaît pas de façon autonome, mais en intériorisant et en adoptant les modes de pensée tant des individus que de la communauté dans laquelle il est intégré. C’est donc au sein de la communication sociale que se construit le Soi. Pour Mead, « *les symboles signifiants sont à la base de la vie sociale: ainsi, la conscience, l’esprit, le soi, le moi, le je, les autres (Autrui), la raison, sont des fonctions et non des substances*¹¹⁰».

Cette étude¹¹¹ met l’accent sur les nombreuses influences qui entrent en jeu dans l’élaboration du soi et sur leurs relations et rend compte du fait que dans la réalité ces divers faisceaux ne fonctionnent pas de façon isolée mais forment un tout.

Festinger, en 1954¹¹², développe une théorie de la construction de l’identité personnelle qui fait état des comparaisons que l’individu effectue avec autrui. L’être humain repère les différences afin de se situer et d’estimer sa place par rapport aux modèles sociaux de son groupe. Cette théorie basée sur un phénomène de comparaison permanente nous paraît intéressante car depuis l’enfance, l’individu procède ainsi dans les divers domaines de la vie.

La théorie du rôle, d’apparition plus récente, élaborée surtout par Goffman, a largement contribué à conceptualiser la notion de représentation de soi et d’identité.

L’individu ou acteur social est amené à assumer des rôles qui varient en fonction des attributions que lui confèrent son âge, son sexe, sa profession... Cet acteur social développe des stratégies d’adhésion à ces rôles, selon qu’il choisit par exemple de se présenter à autrui dans un rôle qu’il considère comme prioritaire (je suis avocat, je suis étudiant à l’université), ou selon qu’il indique ce rôle comme un aspect parmi d’autres de sa personnalité. A travers ce jeu interactionnel permanent, ce sujet se construit sans cesse, se définissant lui-même, mais aussi étant défini et reconnu par autrui et la société qui l’entoure. L’identité vue comme une structure d’éléments est le produit d’un processus se composant de toutes les expériences de l’individu tout au long de son existence.

¹¹⁰ CHEBEL Malek, *La formation de l’identité politique*, Payot, Paris, p.67.

¹¹¹ MEAD G.H., *L’esprit, le soi et la société* (Mind, self and society, from the standpoint of a social behaviour), trad. J. Cazeneuve, E. Kaelin, G. Thibault, Paris, PUF, 1963.

¹¹² FESTINGER L., A theory of social comparison processes, *Human relations*, 7, 1954, pp.117-140.

Ainsi, le rôle des interactions est fondamental, car le sujet, individu ou groupe, se trouve en permanence affronté au regard de l'Autre, dans des situations qui varient, affronté à des modèles culturels et sociaux différents et face auxquels il est dans l'obligation de se déterminer. Les interactions sociales permettent la définition de soi du sujet, tant au niveau individuel qu'au niveau structurel, car elles mettent en jeu également sa culture, son histoire, son idéologie, etc. Par histoire, nous entendons histoire de la société, mais aussi histoire personnelle de l'individu, qui se construit et se reconstruit.

Goffman se concentre sur ce qu'il nomme "*la face*" et qui constitue l'apparence extérieure de ces modes d'adhésion au rôle. Cette conduite sociale permet de constater que l'acteur tend à se conformer à ce qu'autrui attend de lui. Ce chercheur conçoit ainsi la vie comme une scène de théâtre où l'acteur social évolue tout en se conformant aux rituels et normes institués. Les différentes identités ainsi mises en œuvre au gré des rôles assumés ne sont en réalité que des façades. Développant cette théorie, Goffman parle d'une identité réelle et d'identités virtuelles : cette façade que l'acteur donne à voir à autrui lui permet de maintenir une cohérence à l'intérieur du consensus général et manifeste également sa faculté de se voir jouer ce rôle. Goffman entend ainsi montrer l'écart existant entre le Moi et l'identité.

Cette démarche théorique met à jour le Moi comme facteur essentiel de l'identité. Le Moi peut ainsi être considéré comme le noyau central de la personne et constitue l'essence, la trame continue de la personne.

L'identité n'est ni une structure née du hasard ni le fruit d'une simple addition d'expériences antérieures, mais une structure, certes à facettes multiples qui s'organise selon une cohérence particulière en vue de finalités opérationnelles. Cette cohérence nécessaire est due au fait que le sujet, individu ou groupe, affronté à des expériences multiples, au sein desquelles il réagit, conserve une conscience de son unité et d'une continuité, à travers laquelle autrui le reconnaît et lui permet de se reconnaître.

Cet apparent paradoxe d'un principe de dynamisme s'opérant sur une trame de continuité nous permet d'envisager le concept d'identité hors des situations de crises qui avaient servi de toile de fond aux premières recherches citées précédemment, notamment celles d'Erikson.

Aussi, le terme de “*stratégies identitaires*” adopté par Camilleri¹¹³ en 1990, nous paraît-il particulièrement opérant dans la problématique actuelle de l’identité. Nous reprenons donc la définition proposée par cet auteur dans son ouvrage «*Les stratégies identitaires*». Camilleri conçoit les stratégies identitaires comme :

«...des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l’inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d’interaction, c’est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation¹¹⁴».

Cette définition fait apparaître l'importance décisive de la finalité de toute interaction et des procédures mises en œuvre pour l'atteindre. L'individu vivant dans une société donnée ne peut se permettre d'ignorer les règles du jeu en société, sous peine d'être « *sanctionné* ». Cette sanction peut revêtir différentes formes et différents degrés de gravité. Cela peut être un simple malentendu ou une interruption de la communication. Et dans une société comme la société jordanienne où les relations interpersonnelles sont fortement codifiées, la non observance des règles et donc du rôle, peut déboucher sur des dysfonctionnements majeurs. De ce fait, il est de règle de ne pas ignorer, que l'on soit natif ou non natif, qu'on ne refuse pas le café offert par l'hôte, que l'on n'aborde l'objet d'une visite qu'après une longue conversation amicale, qu'on n'oppose jamais un refus clair à une demande d'aide, même si l'on sait que l'on n'est pas en mesure de l'apporter... Les exemples sont multiples et nous amènent à considérer la pertinence de la théorie de Goffman et de celle de Camilleri, celle-ci nous semblant complémentaire de la première.

3-4 Identité et appartenances

L'appartenance ou le sentiment d'appartenance nous semble essentiel dans la problématique de l'identité. Dans les *Essais*, Freud dit explicitement que :

¹¹³ CAMILLERI C. et alii, *Stratégies identitaires*, P.U.F., Paris, 1990.

¹¹⁴CAMILLERI C., et alii, *Stratégies identitaires*, ibid., p.24.

« Chaque individu fait partie de plusieurs foules, présente les identifications les plus variées, est orienté dans ses attaches dans des directions multiples et a construit son Idéal du moi d'après les modèles les plus divers. Chaque individu participe ainsi de plusieurs âmes collectives, de celle de sa race, de la classe, de sa communauté confessionnelle, de son Etat¹¹⁵».

Grâce au lien établi entre psychologie individuelle et psychologie de groupes, Freud souligne le rôle de l'idéal du moi dans la compréhension de la psychologie des groupes. Freud considère que l'idéal du moi représente l'idéal partagé par les divers groupes constitutifs d'une communauté, que ce soit la famille, la classe, le groupe confessionnel ou la nation. Il affirme ainsi l'importance de l'appartenance aux groupes divers au sein desquels l'individu évolue dans la construction de son identité.

Dans le domaine de l'anthropologie, l'américain Clyde Kluckholm perçoit lui aussi l'importance des co-appartenances de l'individu lorsqu'il définit l'homme comme « *a building animal* ¹¹⁶» où l'homme est à la fois semblable à tous les autres, à quelques autres mais aussi à nul autre.

Nous considérons donc que le sentiment de la co-appartenance est intrinsèquement lié à l'élaboration d'une identité collective. Cette co-appartenance est à la base de la conscience intuitive qu'un individu a d'être membre d'une communauté distincte, car possédant des traits qui lui sont propres, et homogène, car ces traits sont partagés par les membres du groupe. Cette conscience est gratifiante et nous semble représenter un moteur essentiel de la problématique identitaire où « appartenir à » équivaut à exister au sein du groupe.

L'expansion de ce sentiment d'appartenance aux diverses strates d'une communauté, qui nous apparaît comme un des faisceaux fondateurs de l'identité collective et que Chebel illustre par la notion de fraternité¹¹⁷, nous semble également pertinent en Jordanie. Les termes « *akhi*», «*oukhti*», «*abou*», «*oum*», «*aġmo*», «*aġmti*», respectivement «mon frère», «ma sœur», «père», «mère», «oncle», «tante», qui ont originellement une fonction

¹¹⁵ FREUD S., *Essais de psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1976, p. 157.

¹¹⁶ Cité par CHEBEL M., *La formation de l'identité politique*, ibid., p. 79.

¹¹⁷ CHEBEL M., *La formation de l'identité politique*, ibid., p. 79. D'après lui : « ...la notion de "fraternité", dont le sens originel signifiait le rapport affectif qu'entretiennent les membres d'une même famille [s'est] développée afin d'englober l'ensemble des relations dont l'objet final est la co-appartenance affective d'une communauté à un même dessein».

dénomminative à l'intérieur de la famille restreinte, connaissent une large utilisation au niveau de la communauté sociale. « *akhi* » et « *oukhti* » sont fréquemment utilisés au cours d'une conversation entre adultes comme formule d'interpellation et pourraient approximativement être rendus par les expressions « mon cher » ou « ma chère » en français (et non pas par leur traduction littérale « mon frère » et « ma sœur »). Le recours à ces deux termes traduit une volonté de qualité de la relation basée sur le respect que l'on accorde à son interlocuteur. Les formules « *abou* », « *oum* », « *aḫmo* », « *aḫmti* » qui sont utilisées pour nommer les personnes, seront développées au chapitre 6-1. Destinés à instituer, dans leur sens premier, un mode de relations affectives entre les membres de la famille arabo-musulmane, ces termes sont étendus à l'ensemble du groupe national et se trouvent ainsi investis du rôle véritable d'établir un mode de fonctionnement et un type de rapports spécifiques que chaque membre reconnaît, entretient et reproduit.

Ces pratiques langagières sont, à nos yeux, propres à développer et à perpétuer un sentiment fort d'appartenance communautaire. Il n'est en effet absolument pas neutre d'être interpellée, et notre expérience personnelle nous autorise cette affirmation, sous les termes « *oukhti* », « *aḫmti* », « *oum* » ou aussi « *Madame* », mot utilisé sous cette forme dans certaines circonstances par des locuteurs jordaniens : ces termes nous semblent significatifs du degré de reconnaissance de l'appartenance que l'interlocuteur-utilisateur attribue à l'autre, même si cette utilisation est parfois fonction du contexte, officiel ou professionnel, par exemple.

Le sentiment de la co-appartenance peut se greffer sur le fait religieux comme c'est le cas de la « *Umma al-Islamia* » ou « *nation musulmane* », sur l'entité Nation ou patrie¹¹⁸, (le cas de la Jordanie est exemplaire à ce titre), sur une communauté linguistique (on peut penser à la langue berbère mais aussi au fort pouvoir identificatoire et oh combien significatif en Jordanie, des dialectes ou simplement de l'accent des locuteurs arabes jordaniens) ou sur la différenciation ethnique (nous pouvons citer l'exemple des Kurdes, des Druzes pour le Moyen Orient, mais aussi des Bédouins en Jordanie). Comme ciment actif, ce sentiment peut donc se fonder sur des vecteurs divers qui, par ailleurs ne sont pas exclusifs les uns des autres. Notons également que certains supports tels que la race ou le sang, qui ont pu être utilisés à certaines époques ne nous paraissent pas devoir être retenus,

¹¹⁸ La devise nationale jordanienne, inscrite sur nombre de monuments, est « Dieu, la patrie, le roi »

s'étant enracinés sur des notions contestables qui avaient surtout pour but de réguler stratégiquement un ordre établi en faveur de celui qui était déjà en position dominante.

On peut observer, par ailleurs, et ceci montre l'importance du sentiment de co-appartenance collective, que ce n'est que lorsque ce sentiment est parfaitement installé et en quelque sorte autonomisé, qu'une minorité a les moyens de s'opposer à une majorité qui la domine. Ainsi, nous considérons la cristallisation de ce sentiment comme une des caractéristiques essentielles intervenant dans la problématique palestinienne. L'interview d'un chercheur américain, d'origine palestinienne, Edward Saïd, diffusée le 26 avril 2003, était significative de ce lien et ceci, même au niveau de la diaspora palestinienne¹¹⁹.

Il nous paraît extrêmement difficile, du moins à notre modeste niveau d'établir un mode d'élaboration de ce sentiment, du reste peu étudié à notre connaissance, les chercheurs s'intéressant plus volontiers aux grands concepts d'identité collective, d'identité culturelle et, bien sûr, d'identité individuelle, objets de nombreuses études.

Le sentiment de co-appartenance se caractérise par une grande plasticité, une force inconsciente étonnamment fertile et d'un grand pouvoir de diffusion. Cette image intuitive qu'a un groupe d'exister en tant que communauté, d'appartenir à une entité géopolitique, à une culture, à un mode de pensée varie selon des facteurs conjoncturels multiples.

Cette conscience peut se mobiliser dans des situations précises ou grâce à la subjectivité développée par les instances dominatrices du groupe. On peut penser à cet égard, à la politique muséale jordanienne, évoquée antérieurement, et destinée à fonder subjectivement une conscience historique partagée de l'identité jordanienne. Nous pouvons également faire référence au grand pouvoir développé par les médias de tous ordres, dans les situations de crises notamment, telles que les première et deuxième guerres du Golfe.

Durant ces crises, certains médias ont mis en œuvre toutes leurs capacités pour dessiner une sorte de « paysage sur mesure » des instances qui étaient parties prenantes de ces conflits, en jouant sur ce sentiment de co-appartenance : les destinataires du message étaient tenus de se positionner d'un côté ou de l'autre, et de se sentir ainsi appartenir à telle

¹¹⁹ Interview du 26-4-2003, programme de Al Djazira diffusé par TV5, repris le 26-9-2003 à l'occasion du décès de Edward Saïd. Ce chercheur de l'université Columbia, émigré depuis les années 50 aux Etats-Unis, issu du système scolaire américain qu'il a fréquenté depuis son adolescence, insistait sur l'indéfectibilité de ce lien, même chez les membres de la diaspora palestinienne, comme lui-même, fixés de façon permanente hors d'un pays arabe du Moyen Orient. "*Le sentiment de l'exil ne m'a jamais quitté*" affirmait-il " *Il est du devoir des intellectuels palestiniens émigrés de ne pas laisser la question palestinienne tomber dans l'oubli*"

ou telle cause, à telle ou telle communauté. Ces actions médiatiques visant à fournir en quelque sorte une identité «en prêt-à-porter», ont joué insidieusement sur le sentiment de co-appartenance des récepteurs du message délivré.

Quels que soient les motifs de cette démarche, et là n'est pas l'objet de notre propos, ceci témoigne, à nos yeux de la malléabilité du sentiment de co-appartenance, de son importance et de sa force dans l'émergence de la conscience collective.

3-5 Identité collective

3-5-1 Qu'est-ce qu'une identité ?

Il s'agit d'un mot, d'une notion ou d'un concept qui semble un piège dès le départ, puisqu'il signifie que l'individu est unique, identique à nul autre. Or, étymologiquement, il implique des points communs, une conformité à autre chose ou à un autre. On peut alors se demander si c'est la conformité ou la non-conformité à l'autre qui est fondatrice de la notion, l'individu ou le groupe acquérant une représentation concrète de lui-même par un processus de distinction des autres. C'est en ce sens que certains chercheurs ont pu affirmer que toute identité est conflictuelle¹²⁰, ce conflit étant en fait une dialectique des contraires ou des dissemblances.

Pour aborder l'identité collective, nous sommes passée par une réflexion sur l'identité personnelle car les deux notions présentent des points communs, se recoupent par certains angles d'analyse et entretiennent des relations. Cette complémentarité de l'identité de groupe et de l'identité du moi est relevée par Erikson:

« [l'identité individuelle] toutefois, dépend de l'appui que prête au jeune individu le sentiment collectif d'identité qui caractérise les groupes sociaux auxquels il appartient: sa classe, sa nation, sa culture¹²¹».

¹²⁰ CHEBEL M., *La formation de l'identité politique*, ibid., p.33.

¹²¹ ERIKSON E.H, *Adolescence et crise*, p. 85, cité par Edmond-Marc Lipianski dans *Identités collectives et relations interculturelles*, op. cit., p. 70.

Remarquons d'ailleurs que la terminologie utilisée pour parler des revendications collectives présente souvent des points communs avec celle utilisée pour décrire la problématique identitaire individuelle. On relève des expressions telles que « *mémoire collective* », « *conscience collective* » ou « *inconscient collectif* », « *imaginaire collectif* ». De même, les critères mentionnés pour parler d'identités collectives peuvent être appliqués pour définir l'individu. Ainsi Etienne Tassin a recours aux notions d'origine, de langue, de confession et de culture comme critères fondamentaux de l'identité nationale¹²².

Dans la partie traitant des apports des théories psychanalytiques aux recherches sur l'identité, nous avons été amenée à constater que la notion d'identification empruntée à son contexte psychanalytique d'origine a été adaptée pour désigner non plus le fait que l'individu s'identifie à d'autres sujets, mais le fait qu'au terme de ce processus, il s'identifie **en tant** que personne élaborant, au sein d'un réseau relationnel une conscience de soi fondant son unicité et donc une certaine forme d'authenticité. Cette notion d'authenticité est reprise par Jacques Berque dans son analyse des identités collectives. Pour ce chercheur, la notion d'authenticité est une notion importante dans la problématique des identités collectives:

«...un peuple n'accède pas au monde bien que soi-même, mais en tant que soi-même. Corollairement, il n'y a pas d'autre fondement pour une histoire active que l'authenticité¹²³ ».

Authenticité et en même temps modernisation, renouvellement constituent pour Jacques Berque des notions qui sont partie prenante d'un mouvement dialectique constitutif des identités collectives et sur lesquelles chaque civilisation est amenée à s'interroger. Concevant la culture comme une composante essentielle de l'identité collective, Jacques Berque ajoute : « *Toute culture n'est-elle pas aujourd'hui, à beaucoup d'égard, un système de réemploi ?*¹²⁴ ».

Autrement dit, une identité collective, tout comme la culture sur laquelle elle s'appuie, érige son authenticité sur des matériaux empruntés au fil du temps et de l'histoire et

¹²² TASSIN E., Identités nationales et citoyenneté politique, *Esprit*, n°198, janv. 1994, p.100.

¹²³ BERQUE J., *L'orient second*, chap.2: Qu'est-ce qu'une identité collective? Paris, Gallimard, 1970, p. 32.

¹²⁴ BERQUE J., *L'orient second*, op. cit., p.35.

réemployés de façon à former une structure cohérente. L'identité d'un groupe est fondée sur des éléments appartenant à la mémoire collective et ces éléments sont l'objet d'une constante réactualisation.

Nous constatons ici encore que la notion d'unicité, d'authenticité à laquelle ont recours les chercheurs pour parler de l'identité personnelle est pertinente dans l'analyse des identités collectives. Les points communs relevés justifient notre passage par un travail sur l'identité personnelle. Toute forme d'identité, du fait de sa structure et de son contenu, perdure malgré les transformations qu'elle connaît.

Nous avons vu que l'identité de l'individu se construit par les phénomènes des premières identifications de façon à constituer un ensemble structuré et viable. Cette structure est dotée d'une relative stabilité dans le temps mais est capable d'intégrer le changement tout en ayant pour fonction d'assurer la cohérence des diverses facettes du moi. L'individu est ainsi caractérisé par une mosaïque d'aspects étroitement liés, et qui le constituent, aspects qui peuvent être mobilisables selon les sollicitations du contexte dans lequel il est amené à interagir.

L'identité confère à l'individu l'unicité. Cette unicité est cependant fortement corrélée au collectif car elle se situe dans une dialectique du «Je» et du «Nous» où «je suis "Je"» en même temps que «je suis "Nous"». Il existe autant d'identités que d'individus et autant d'identités qu'il y a de peuples ou de groupes, les uns et les autres étant dans une perpétuelle quête d'identité. Cette quête d'identité se joue dans le rapport à l'autre, dans ce qui fait que soi et l'autre sont des entités distinctes, tant au niveau individuel que collectif. L'individu comme entité organique est, à quelques variations près, notamment celles dues à l'âge, identique à lui-même tout au long de sa vie (corps, taille, teint, etc.) dans la continuité de son soi physique, mais aussi dans la permanence de certains critères non physiques définissant son origine (lieu de naissance, famille d'origine, etc.). Cette permanence de l'identité est constitutive de la mémoire individuelle et collective, sociale et intérieure.

La mémoire se trouve investie de la tâche de circonscrire la perception de soi sur les plans multiples de l'espace et du temps, de l'imaginaire et du réel, du subjectif et de l'objectif. Il nous semble que nous pouvons ajouter maintenant qu'en étant porteur d'une

identité individuelle, l'individu est aussi porteur d'un fragment d'identité collective, étant placé au centre d'un réseau complexe de co-appartenances, comme le note Erikson¹²⁵.

Il y a donc bien complémentarité de l'identité du groupe et de l'identité du moi ou identité personnelle; mais c'est aussi dans cette complémentarité qu'individu et groupe puisent l'énergie nécessaire à la constitution de leurs identités.

On peut d'ailleurs observer des entrecroisements des deux notions. Ne dit-on pas « tel individu, c'est un Français, ou tel autre, c'est un Jordanien ou encore un Américain ou même un Européen? ». Le locuteur s'exprimant ainsi n'entend pas marquer la différence qu'il perçoit éventuellement entre lui-même et l'autre, mais l'inscription de l'autre dans l'identité plus élargie de sa communauté d'origine. Identité librement assumée ou attribuée intempestivement, le sujet individuel se trouve en permanence pris dans un réseau de co-appartenances dont il est le centre. Ce réseau se décline, nous semble-t-il, selon deux axes : un axe horizontal qui inscrit le sujet dans la communauté contemporaine de ses semblables et un axe vertical qui lui attribue des ancêtres, des traditions, une histoire.

Ainsi sont conférés à l'individu mais aussi au groupe, différentes facettes qui seront convoquées selon le contexte ou les situations. L'identité collective apparaît dès lors comme résultante de l'action de l'homme et, telle que la définit Jacques Berque : «*ressemble à un polyèdre, dont sous tel éclairage un angle s'illumine, sans que disparaissent les autres*¹²⁶».

Cette définition nous paraît intéressante car tout en soulignant la diversité des aspects, elle exclut toute idée de dispersion. Si certains aspects peuvent être mis en lumière selon les exigences de tel ou tel contexte, l'individu est ce qu'il est, entité unique et complète. Nous aborderons dans le paragraphe 4 les composantes de l'identité qui pourraient constituer certains « noyaux durs » de l'identité.

Ceci nous amène à considérer la question des interactions du moi individuel et de la société, du groupe ou de la communauté, de l'identité de soi avec la conscience collective ou la conscience du groupe. Cela revient à considérer les interférences entre l'Un et le Multiple, à mettre en lumière leurs liaisons et leurs interdépendances.

¹²⁵ Voir note 121.

¹²⁶ BERQUE J., Qu'est-ce qu'une identité collective? Dans *Echanges et communications*, Mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss, Réunis par J. Pouillon et P. Maranda, t. 1, Paris-La Haye, 1970, p. 479.

3-5-2 Essai de définition de l'identité

A ce stade de notre réflexion, il nous apparaît que l'identité ne se laisse pas aisément enfermer dans une définition stricte. La richesse du concept a suscité la réflexion de nombreux chercheurs. Son étendue le place au cœur de champs variés.

Dans la partie consacrée à une discussion sur la terminologie employée dans les différents travaux auxquels nous nous sommes référée (part.1- Les méandres du discours sur l'identité), nous avons relevé que Claude Lévi-Strauss s'interrogeait sur l'existence même de la notion postulée. Pourtant, l'anthropologie de Lévi-Strauss tente d'explorer les rapports entre l'identité et les variables par le biais de l'hypothèse structurale. Celle-ci, en parlant de structure et de contenu, met en relief des formes stables ou constantes qui échappent totalement ou partiellement à la variation historique. On peut se demander si l'existence de ces invariants ne pourrait pas fournir une ébauche de compréhension du phénomène de persistance de l'identité malgré les transformations qu'elle subit.

Jacques Berque, pour sa part, affirme l'existence de ces identités collectives en examinant l'histoire des peuples arabo-musulmans dans son déroulement temporel : puisqu'il y a résurgence de revendications d'identités collectives, malgré les efforts d'assimilation de ces peuples par les puissances colonisatrices, on est « *bien forcé d'y croire, à cette identité collective*¹²⁷ ». Il pose d'abord une définition minimale :

« [la notion d'identité collective] recouvre à la fois quelque chose qui concerne la Chine, quelque chose qui concerne la classe ouvrière française et quelque chose qui concerne les adeptes de la secte Moon! L'acception minimale est donc qu'un certain nombre d'individus se sentent liés les uns aux autres et aient la sensation de faire corps, passagèrement ou non, sous le signe de tel ou tel concept, idée, action... »¹²⁸

Soulignant lui-même l'insuffisance de cette vision minimaliste, Jacques Berque qualifie la notion d'identité collective comme :

¹²⁷ BERQUE J., Identités collectives et sujets de l'histoire, in *Identités collectives et relations interculturelles*, Michaud Guy (sous la dir. de), Complexe, Bruxelles, p. 12.

¹²⁸ BERQUE J., Identités collectives et sujets de l'histoire, op. cit., p. 11.

«[une] notion fourre-tout dont le seul objet, le seul but, est, [à ses yeux], de nous doter pour l'instant d'un plus grand commun diviseur applicable à des phénomènes et à des situations assez hétérogènes mais qui ont en commun cette existence, ce combat plutôt, pour l'identité¹²⁹»

Cette notion complexe, diffuse resurgit avec force dans les situations de crise ou de conflit; Jacques Berque s'attache à la définir en faisant apparaître certaines lignes de force de son contenu qui s'opposent par paires:

- la continuité et la transformation : l'identité est transformable et ce renouvellement perpétuel, qui s'opère dans un contexte en mutation permanente, confère aux groupes qui s'en réclament le sentiment d'être porteurs d'entités particulières. Ces nécessaires mutations interviennent sur des groupes exposés à une double tentation : celle de se laisser entraîner dans le mouvement d'uniformisation planétaire d'une société de consommation réelle ou espérée ou celle d'une réaction de repli sur soi qui traduit une volonté de conserver les marques identitaires héritées du passé.

- le subjectif et l'objectif : sur l'objectif, fait des images réelles et concrètes qui nous viennent à l'esprit quand on parle d'identité, se greffe le subjectif; pour Berque, ces deux pôles existent conjointement dans le processus identitaire.

- une interactivité réciproque de chaque élément qui la compose : tout facteur constitutif de l'identité agit sur les autres et subit lui-même l'action des autres.

- une unité globale décomposable : l'identité se présente d'une part comme une globalité et d'autre part comme un agencement de multiples différenciations et actions différentielles

Dans sa recherche de définition d'une identité collective, Jacques Berque développe un point important de ces appareillages : il s'agit de la notion de territoire qui constitue, à son sens, la base naturelle, un «*morceau de nature sur lequel vit la collectivité*¹³⁰». Ceci étant établi, il pose à juste titre la question de savoir quel territoire recouvre cette base naturelle : celui du pays, de la région, de la commune où vit la collectivité?

Cette territorialité de l'identité nous paraît importante et intéressante dans le cadre jordanien de notre étude et ceci à plusieurs titres, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

¹²⁹ BERQUE J., Identités collectives et sujets de l'histoire, ibid. p.13.

¹³⁰ BERQUE J., Identités collectives et sujets de l'histoire, ibid. p. 16.

En effet, la notion de territoire en Jordanie réfère à des enjeux diffus et hautement importants. La cohabitation des composantes jordanienne et palestinienne de la population du pays s'articule sur un différend territorial (cf. la partie historique). Pour les Jordaniens, le territoire est une entité bien réelle qu'ils revendiquent par peur de la perdre d'une façon ou d'une autre. Pour les Palestiniens, leur territoire natal est un territoire qu'ils ont dû quitter, pour lequel ils éprouvent une nostalgie qui fonctionne comme une sublimation de la territorialité de l'identité.

Un autre aspect de cette territorialité de l'identité collective en Jordanie est ce sentiment diffus particulier de co-appartenance qui existe au sein de la Umma en terre d'Islam et qui fixe ce que nous appellerons pour l'instant une identité musulmane. Ce lien, déjà évoqué dans le chapitre 3-4, sera développé au chapitre 4-5.

Nous voyons donc se dessiner ici deux aspects de cette notion de territoire comme base naturelle de l'identité collective : à la fois un aspect objectif qui est l'acception géographique ou spatiale que nous connaissons bien de façon pragmatique, l'espace vital d'une communauté en quelque sorte, mais aussi un aspect subjectif qui concerne un territoire à la fois matériel et immatériel auquel la collectivité est rattachée par un lien psychique, sentimental si l'on peut dire, qui n'est pas forcément la terre sur laquelle elle vit. L'importance de ce territoire subjectif est tout aussi significative sinon plus que celle du territoire géographique.

L'identité collective est donc pour Jacques Berque un concept large et englobant : ainsi, considéré sous l'angle de l'enracinement territorial, il concerne toutes les communautés depuis le groupe primaire jusqu'à l'Etat et peut aussi référer à la façon dont chaque classe ou catégorie utilise ou manipule ce territoire, avec toutefois, dans un cas comme dans l'autre, le sentiment d'une culture propre. Pour Berque, cette richesse du concept explique qu'il se prête à l'analyse grâce à des méthodes diverses : historique, géographique, phénoménologique... La notion de territoire, ainsi que celle de co-appartenance comme source de détermination de comportements et de faits culturels liés à une communauté, nous apparaît comme un élément important dans l'étude des identités collectives.

Dans une mise au point parue dans «*Identités collectives et relations inter-culturelles*», Guy Michaud¹³¹, pour cerner au plus près le concept, distingue deux types d'identités et de personnalités collectives qui se situent sur deux axes : le premier correspondrait aux différentes échelles territoriales allant de la communauté de base à la communauté supra-nationale en passant par le groupe ethnique et la nation, tandis que le deuxième correspondrait aux catégorisations sociales. Comme concept instrumental, situé à l'intérieur de ce modèle, il propose l'ethnotype auquel il donne le sens de :

« ce qu'on entend dans le langage populaire lorsqu'on parle de mentalité ou de personnalité des peuples (...) ce concept, comme l'identité collective, dont il constitue en quelque sorte la trame ou le support abstrait, (...) s'enracine d'abord dans un territoire, se nourrit d'un passé collectif, s'inscrit dans une culture¹³²».

Ce modèle permet de prendre en compte toute la gamme des comportements d'une communauté, repérables par l'observation de ces deux axes: il offre donc un angle de vue historique, sociologique et psychologique. Il tient compte de facteurs relevant tant de l'identité personnelle que des identités sociales et collectives comme par exemple le sexe et la classe d'âge. Ces catégories sont importantes car il est vrai que notre étude porte sur un public d'étudiants de l'université : nos résultats ne vaudront pas forcément, avec la même

¹³¹ MICHAUD G.(sous la dir. de), *Identités collectives et relations interculturelles*, Paris, P.U.F., Bruxelles, Ed. Complexe, 1978, p.113.

Dans cette mise au point, ce chercheur propose en guise de modèle pratique le tableau suivant

	de sexe	de groupe d'âge	de classe	de groupe socio-profess., etc.
supra ou multi-nationale				
nationale				
ethnique (ou régionale)				
locale (ou de terroir)				
IDENTITE (comme subjectiv. Vécue) construit)				PERSONNALITE (comme modèle objectivement construit)
→				←

Préférant le terme de groupe ethnique, moins connoté affectivement que celui d'ethnie, G. Michaud indique que celui-ci se construit autour de la réalité collective qui est ancienne mais toujours en transformation. Les sèmes constitutifs du groupe ethnique sont la langue, le territoire, la culture (au sens ethnologique: techniques, habitat, vêtements, nourriture, arts, symboles, manières de penser), la conscience d'appartenance (ethnicité), et la volonté de vivre ensemble. Nationalité et nation sont distinctes, de même que nation et ethnie, bien que, admet-il, leurs champs sémantiques tendent à se recouper tout au moins partiellement.

¹³² MICHAUD G., *Identités collectives et relations inter-culturelles*, op. cit., p.116.

intensité du moins, pour une classe d'âge supérieure qui concernerait des adultes engagés dans la vie active.

Cet ensemble de réflexions et de considérations nous amène à proposer une définition qui pourrait se ramener aux éléments suivants:

- Une identité collective est une structure subjective émergeant dans l'interaction avec l'Autre, groupe ou individu, et qui compose une représentation du groupe. Elle cimenter, chez les membres d'un groupe, le sentiment de faire corps et d'être liés entre eux et résulte donc de la conscience de co-appartenance à ce groupe.

- L'enjeu est de se reconnaître comme Un et d'être reconnu comme tel par les autres.

- Elle émerge dans des représentations qui peuvent être des auto-représentations ou des hétéro-représentations où se mêlent des aspects négatifs dont le groupe cherchera à se démarquer et à des aspects positifs qui constituent une espèce de modèle idéal parfois hautement empreint d'affectivité (nationalisme, patriotisme...) et souvent générateur d'ethnocentrisme.

- Elle est souvent anciennement constituée et s'auto légitime dans la tradition et dans l'histoire de la communauté. Mais elle est aussi en transformation constante car elle est susceptible d'intégrer des éléments nouveaux tout en maintenant une nécessaire cohérence, assurant ainsi à la structure dialectique formée, la continuité et la permanence sans lesquelles il ne peut y avoir émergence d'une identité collective.

- Les composantes participant à cette structure sont la langue, la religion, la nation, le territoire, la notion de groupe ethnique, et la culture au sens anthropologique (les conduites sociales : habillement, cuisine, habitat, art, manières de penser et d'agir).

4- Les composantes de l'identité collective

Nous nous proposons d'examiner maintenant les composantes que nous venons d'énumérer comme constituantes de l'identité collective, en examinant de plus près notre contexte de recherche, le contexte jordanien. Pour la clarté de l'exposé, ces composantes sont considérées séparément. Malgré ce découpage artificiel en facettes, c'est l'image du polyèdre évoqué par Jacques Berque qu'il convient de garder à l'esprit. En effet, comme nous l'avons dit, une identité est un tout structuré à l'intérieur duquel chaque partie est en étroite dépendance avec l'autre si bien qu'il est quasi impossible de traiter de l'une sans avoir à en convoquer d'autres.

4-1 La culture

La culture nous apparaît comme un macro concept englobant notamment la langue, la religion, le territoire vu sous l'angle de la gestion particulière et donc subjective qui est opérée par une collectivité donnée, et la nation. La culture entretient des liens étroits avec ces micro concepts. Considérer une culture comme un phénomène humain global, comme disait Marcel Mauss, nous permet de l'aborder en tant que phénomène social et multidimensionnel et d'atténuer la vision atomisante qui pourrait résulter de la discussion de chaque élément constitutif de l'identité que nous proposons ici. Nous pouvons ainsi réaffirmer le caractère interdisciplinaire de notre objet d'étude (identité-culture), qui, à l'instar de la vision d'Edgar Morin sur les sciences humaines et les sciences sociales, ne peut «avoir qu'une scientificité partielle et ne [pourra] jamais achever cette scientificité¹³³».

Ceci étant posé, parler de «culture» nous permet d'écarter le terme de civilisation suspect d'être porteur d'un ethnocentrisme et d'un sociocentrisme réducteur et non généralisable. Dans cette perspective, nous souscrivons à la prise de position de l'ethnologue français Lévi-Strauss qui s'élève contre toute forme de hiérarchie entre les différents modes de vie collectives et invitera les Européens et Américains du Nord à se défaire de l'idée qu'ils sont détenteurs d'une culture universelle et supérieure : leur culture n'est qu'une culture particulière, qui se trouve être en position dominante grâce à une période d'«*histoire cumulative*», et qui sert donc de modèle de référence¹³⁴. Chaque culture est donc originale, non pas tellement par les faits culturels qu'elle donne à voir, mais par :

« sa façon particulière de résoudre des problèmes, de mettre en perspective des valeurs, qui sont approximativement les mêmes pour tous les hommes : car tous les hommes sans exception possèdent un langage, des techniques, un art, des connaissances de type scientifique, des croyances religieuses, une organisation sociale, économique et politique.

¹³³ MORIN Edgar, Sociologie et société française, in *Echos*, Sciences sociales et civilisation, n°78-79, 1996, p.7. Dans cet article, E. Morin considère que, ainsi que certaines sciences exactes telles que les sciences de la terre ou l'écologie l'ont déjà fait, la sociologie doit sortir du cloisonnement à l'intérieur duquel elle opère et intégrer d'autres entrées possibles d'analyse des phénomènes sociaux, telles que l'anthropologie, l'histoire ou la philosophie. Tout en essayant d'avoir le maximum de scientificité possible, les objets d'étude en sociologie reposent sur des situations originales dont on ne peut déduire de grandes lois précises comme en physique.

¹³⁴ LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, Unesco, 1952, réédition 1987, Folio Essais, Denoël, chap.6, pp.41-50.

Or ce dosage n'est jamais exactement le même pour chaque culture, et de plus en plus l'ethnologie moderne s'attache à déceler les origines secrètes de ces options plutôt qu'à dresser un inventaire de traits séparés¹³⁵».

C'est donc la différence de traitement des composantes d'une culture qui sera porteuse de significations et c'est vers une reconnaissance des spécificités des systèmes culturels et vers une compréhension de l'origine et du fonctionnement de ces spécificités qu'il faut tendre.

De nombreux sociologues et anthropologues se sont employés à distinguer, au sein d'une communauté en apparence homogène, des variables socioculturelles en les opposant les unes aux autres par couples au sein du système culturel d'un groupe ou d'une communauté, déterminant ainsi, selon A. Thévenin, des « subcultures ». Ce didacticien québécois s'interroge en ces termes sur les différences culturelles:

« C'est ainsi qu'on oppose à la culture de masse la culture d'une élite, dite encore par certains "opérationnelle"; à la culture rurale, une culture urbaine; à la culture savante, une culture populaire, etc., sans, bien sûr, vouloir prétendre à une séparation radicale des entités ainsi distinguées. Comment, en effet concevoir une culture de masse sans référence aucune à une culture de l'élite correspondante? Comment bien souvent définir une culture populaire autrement que par la "projection dégradée dans la durée d'une culture savante antérieure"? Chaque milieu secrète, au sein même d'une culture globale, sa propre culture [...]A chacune de ces "subcultures", l'individu participe, d'une manière ou d'une autre, sans cesser pour autant d'appartenir à sa culture nationale¹³⁶».

Des catégories sociologiques, fondées sur l'identification des variables socioculturelles observées à l'intérieur d'une même culture, ont été établies pour permettre d'étudier les pratiques et les comportements culturels d'une société. Se positionnant dans cette perspective catégorielle, empruntée à l'anthropologie sociale et culturelle, et selon laquelle toute culture se situe et se définit dans une société par rapport à une culture

¹³⁵ LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, op. cit., p. 50.

¹³⁶ THEVENIN A., *Enseigner les différences*, Paris-Montréal, Etudes vivantes, 1980, p.34.

dominante et "légitime"¹³⁷, Gohard-Radenkovic¹³⁸ propose d'organiser l'approche du concept de culture en «*cultures distinctives*» et «*cultures non distinctives* ». Ces variables socioculturelles peuvent servir d'outil d'analyse et d'enseignement¹³⁹ d'une culture et de sa société.

Les cultures distinctives (culture "cultivée" ou "savante", culture sexuelle, culture générationnelle, culture régionale, etc.) font référence à des micro cultures se formant à l'intérieur d'une culture patrimoniale et d'une culture du quotidien, caractérisée par des pratiques sociales et culturelles ou d'après la terminologie de Bourdieu¹⁴⁰, des habitus, qui se créent à l'intérieur d'un groupe et sont reproduits par les acteurs sociaux de ce groupe. D'après ce même chercheur : « *Elles [ces micro cultures] traduisent des appartenances différenciant un groupe social d'un autre et instaurant des rapports de domination, de distinction et conséquemment d'opposition ou d'exclusion*¹⁴¹ »

Les cultures non distinctives (culture patrimoniale ou nationale, culture populaire ou culture de masse, culture ordinaire ou quotidienne, etc.) présentent les caractéristiques de la culture au sens anthropologique et sont partagées par la majorité des acteurs sociaux:

«Il s'agit en fait de tout ce qui constitue ce qu'on appelle couramment "l'identité collective" d'un peuple, soit un ensemble de traits communs acquis et transmis à travers l'histoire, de générations en générations, qui peuvent subir des altérations, des modifications selon les pressions de l'environnement¹⁴²»

L'ensemble de ces traits s'érige en base ou substrat de l'identité culturelle d'un groupe. Chaque membre partage et se reconnaît dans ce capital, quelle que soit sa position sociale. Au sein de ce processus implicite d'identification, la langue occupe une place de premier

¹³⁷ BOURDIEU P., *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit, 1979, chap. 7.

¹³⁸ GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Bruxelles, , Frankfurt/, New York, Wien, Lang,1999, p 116-128.

¹³⁹ Ces catégories nous semblent aptes à fournir à l'enseignant une base d'enseignement car le jeu des oppositions par paires permettra peut-être de rendre compte de la diversité culturelle d'un même pays (quel enseignant, même natif peut prétendre connaître l'ensemble des traits et comportements culturels d'un pays?), de la relativité des comportements culturels des autres mais aussi des siens propres.

¹⁴⁰ BOURDIEU P., *Le sens pratique*, op. cit.

¹⁴¹ GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère*, op. cit. p. 121.

¹⁴² GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère*, ibid, p.117.

ordre. Nous concevons en effet tout à fait que la langue est un puissant facteur de facilitation de l'intégration au groupe auquel un individu est étranger¹⁴³.

C'est sur cette culture non distinctive, à l'intérieur de la communauté concernée, mais distinctive par rapport aux communautés étrangères, que portent les actions de l'Etat pour fonder une identité collective et spécifique apte à assurer un sentiment de co-appartenance chez les individus suffisamment fort pour conforter sa légitimité. Ces actions offrent une visibilité d'autant plus nette que le cadre géopolitique concerné est nouveau ou récent : dans ce cas le besoin d'affermir une identité collective naissante et donc encore balbutiante se décèle aisément au travers de manifestations culturelles diverses. L'étude des représentations convoquées par l'évolution de l'histoire muséale en Jordanie¹⁴⁴ est significative à cet égard. Dans l'étude de DEA qu'elle a réalisée, I. Maffi montre bien comment *«la culture populaire des musées ne constitue pas la partie morte de la tradition mais plutôt la mise en scène des origines d'une nation jeune, qui a besoin de se construire un passé légitimant¹⁴⁵»*

Il existe entre culture et identité des liens qui, présents le plus souvent dans tous les courants théoriques, peuvent s'organiser, d'après G. Vinsonneau¹⁴⁶, autour de trois axes.

En premier, la culture serait considérée comme un creuset qui fournit aux individus les matériaux nécessaires à la formation et à la construction de leur identité. Cette notion de culture substrat est issue du courant culturaliste : la culture, comprise comme un modèle ou pattern, est apprise et intériorisée par les individus, leur conférant une personnalité de base qui détermine une mentalité partagée par les membres d'une communauté et caractéristique de cette culture. Ces traits et comportements individuels ou collectifs, considérés comme porteurs d'identité, variables d'une culture à l'autre et transmis tel un héritage, permettent l'acquisition d'une culture patrimoniale.

Pour sortir de cette conception quelque peu statique, certains auteurs comme Camilleri proposent de considérer cet héritage culturaliste sous un angle théorique et méthodologique qui prend en compte les interactions du psychisme et de la culture : l'individu, replacé ainsi dans son contexte socioculturel, ce qui permet d'observer la

¹⁴³ Notre expérience personnelle ainsi que diverses observations ou témoignages empiriques sous-tendent cette affirmation.

¹⁴⁴ MAFFI I., *Le musée comme moyen de légitimation du pouvoir en Jordanie*, op. cit., 1998.

¹⁴⁵ MAFFI I., *Le musée comme moyen de légitimation du pouvoir en Jordanie*, ibid., p.120.

¹⁴⁶ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, op. cit., p. 10-15.

dynamique de ses choix d'appartenance, est acteur de la construction de sa culture et de son identité.

Le deuxième type de liens dégagés est celui qui envisage la culture comme foyer de ressources d'identification pour les acteurs sociaux. Les individus puisent ainsi dans cette source d'appartenances multiples qu'est la culture et se dotent de traits significatifs dont l'organisation spécifique dessine une identité singulière. Cette identité n'est ni acquise ni héritée, mais se conçoit comme le produit d'un processus de construction incluant des stratégies identitaires dont l'analyse est due à Camilleri¹⁴⁷.

En troisième lieu, c'est la dynamique interculturelle qui met à jour des liens entre culture et identité, au travers des études qui ont été suscitées par le foisonnement de situations culturellement hétérogènes et qui requièrent des stratégies adaptatives. Le regard interculturel suppose que toutes les entités engagées dans l'interaction sont considérées comme participant pleinement à la dynamique psychosociale : l'individu, le groupe, la culture et l'identité. A travers le phénomène d'interculturalisation, déterminant dans cette optique, on cherche à mettre à jour les représentations et attitudes générées par les contacts entre différentes cultures.

4-2 La langue

Si nous avons placé la langue au premier rang de ces composantes, c'est qu'elle nous paraît essentielle dans notre contexte.

La langue s'établit entre l'homme et le monde comme moyen de connaissance du monde. Humbolt soulignait déjà au début du XIXe siècle qu'à travers toute langue se profile «une vision du monde particulière¹⁴⁸», propre aux individus appartenant à la nation qui la parle. Si bien que : « La traduction d'une langue en une autre est d'abord celle d'une vision du monde en une autre vision du monde, sans correspondance intégrale¹⁴⁹ »

En effet, parler de vision du monde, c'est parler de représentations que l'individu se forge sur la base d'une langue transmise dans une durée historique et investie d'une valeur

¹⁴⁷ CAMILLERI A. et alii, *Stratégies identitaires*, op. cit., 1990.

¹⁴⁸ HUMBOLT W., *Gesammelt Schriften*, Vol.VI, p.179, cité par ROUSSEAU J., *Echos*, Sciences sociales et civilisation, n°78-79, 1996, p. 164.

¹⁴⁹ ROUSSEAU J., *Echos*, op. cit., p. 164.

de patrimoine national. Comment pourrait-on rendre en français, par exemple, l'expression « *koul ɣam wa anti bikheir* », utilisée pour formuler des souhaits de fête? Une traduction littérale donnerait « *Que chaque année tu (ou vous) sois (ou soyez) bien* », formule par laquelle on souhaite à l'interlocuteur de connaître chaque année, à l'occasion de la fête concernée, une situation prospère, exempte de tout problème.

D'une part, la langue est un puissant moyen de cohésion intra groupale. Comme composante de la problématique identitaire, nous considérons qu'elle constitue un substrat représentatif d'une expérience commune, d'un vécu commun. La langue est « *un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté*¹⁵⁰ ».

Pour Saussure: « *Le langage a un côté individuel et un côté social et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre*¹⁵¹ ». La langue est donc bien aussi un phénomène social. Mais cela ne va pas sans difficultés.

« La difficulté commence au mot langue, que les dictionnaires ordinaires ou spécialisés, caractérisent mutatis mutandis comme "le système de signes vocaux propres à une communauté"(sous-entendu linguistique) alors que cette dernière y est considérée comme "l'ensemble des personnes parlant la même langue". Ainsi la langue est définie par la communauté et réciproquement [...] Traditionnellement, au moins en Occident, grammairiens et linguistes posent l'existence, sous-jacent à la diversité des pratiques observables, d'un système abstrait de régularités qui serait commun à l'ensemble des locuteurs d'un idiome donné, système qu'ils dénomment grammaire, langue ou compétence et dont l'actualisation, variable selon les individus et les circonstances, permettrait de rendre compte des diversités¹⁵² ».

Ainsi est mise en évidence, la nécessité qu'il y a à tenir compte des deux aspects évoqués par Saussure, les liens langue et diversité sociale et culturelle.

L'individu vivant dans une communauté particulière utilise, pour communiquer, la langue de son groupe, langue dont les unités constituées de mots spécifiques sont aptes à reproduire et à perpétuer un système particulier de pensée car ils sont représentatifs d'une

¹⁵⁰ MARTINET A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1970, p.25.

¹⁵¹ SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Paris, 1924, Grande bibliothèque Payot, 1995, p.24.

¹⁵² BESSE H., Langue maternelle, seconde, étrangère, *Le français aujourd'hui*, n°78, 1987, pp.9-15.

vision particulière du monde, de sa communauté propre et des relations que cette communauté entretient avec le monde. « *Les mots sont issus des discours: ils ne sont pas engrangés à l'intérieur de l'esprit dans un état d'isolement et d'unicité sémantique*¹⁵³»

Les mots qui composent une langue ne sont donc pas des unités isolées mais résultent de schémas interactionnistes qui leur confèrent certaines particularité comme leur polysémie ou le nombre de leurs synonymes, ce nombre différant selon les langues.

La langue se présente certainement comme une ressource identitaire non négligeable en tant que trame porteuse de traits spécifiques à un groupe d'individus. Cette aptitude à servir de support à la formation d'une identité collective est repérable au niveau sémantique bien sûr, mais aussi à ceux de sa vitalité, de son expansion régionale ou mondiale, de sa mise en concurrence ou non avec d'autres langues. Ces caractéristiques sont pertinentes dans le cas de la langue arabe en Jordanie.

La langue occupe au sein de la culture arabe une place de premier plan :

«Tous les spécialistes de la culture arabe s'accordent pour reconnaître l'importance attribuée dans la civilisation arabe à la langue. "La sagesse des Romains est dans leur cerveau, la sagesse des Indiens dans leur fantaisie, celle des Grecs dans leur âme, celle des Arabes dans leur langue", dit un proverbe arabe¹⁵⁴».

Il se trouve en effet que la langue arabe ne se superpose pas avec la nationalité comme c'est le cas pour beaucoup d'autres pays : les Français parlent français, les Italiens parlent italien, mais les Jordaniens parlent arabe, ceci s'appliquant à l'ensemble des pays du Moyen-Orient et des pays arabes en général. L'origine historique de ce fait est clairement due au découpage d'un territoire qui constituait il y a moins d'un siècle, un Etat au sein duquel vivait une nation presque homogène (nous nous pencherons dans le paragraphe 4-4 sur la différence Etat/nation).

Malgré les frontières artificiellement établies, le vecteur linguistique constitue ainsi un puissant moyen de communication entre les populations des différents pays arabes même si les langues vernaculaires de chaque pays sont plus ou moins différentes et assurent une

¹⁵³ RÉMI-GIRAUD S. et RÉTAT P.(sous la dir. de), *Les mots de la nation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Ouvrage publié avec le concours du CNRS, 1996, p.7.

¹⁵⁴ KRISTEVA Julia, *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil, Coll. Point, 1981, p.129.

communication plus ou moins aisée. « [Le] rôle [de l'écriture arabe moderne] reste important dans un monde où c'est l'écriture qui matérialise l'unité ethnique des peuples parlant des dialectes divers¹⁵⁵ » .

A l'intérieur de la Jordanie même, des différences linguistiques existent, qu'elles soient d'ordre lexical ou simplement phonétique¹⁵⁶. Quelles qu'elles soient, loin de constituer un obstacle à la communication, ces particularités de la langue instituent un lien fort de co-appartenance supra communautaire et supra national, et constituant un creuset commun, elle permet aux différentes populations de se sentir soudées. L'arabe, langue maternelle des Jordaniens, langue vivante, parlée, inclut, à partir d'apports multiples (dialectes ou autres langues), tous les mots dont ils ont besoin pour le vécu quotidien mais aussi les implicites culturels à travers lesquels une expérience commune est reconnue et partagée.

L'arabe dialectal, au contraire de l'arabe littéraire et classique, évolue, se modifie et, comme la plupart des langues, fabrique ses néologismes. Nous pensons par exemple au mot « *itrandev* », de facture tout à fait récente en Jordanie puisque qu'il y a seulement un an toujours ignoré par certains Jordaniens. Ce verbe, bâti sur le mot « rendez-vous », se conjugue au moyen des désinences pré et post verbales habituellement utilisées en arabe, et signifie qu'un jeune homme et une jeune fille ont des rendez-vous amoureux. Peut-on voir dans ce recours à un mot français la trace de la représentation fréquente de la « France, pays de l'amour », pour qualifier un comportement de plus en plus fréquent chez les jeunes Jordaniens, bien qu'il soit toujours réprouvé par la morale traditionnelle ? Sans pouvoir l'affirmer de façon nette, il nous semble que ce néologisme témoigne tout de même d'une nouvelle rencontre entre langue et culture.

L'héritage culturel et historique est incrusté dans la langue. Ainsi, le prénom « *Farès* », qui signifie « cavalier », évoque jusqu'à aujourd'hui, pour un membre de la communauté bédouine, la tradition du cheval arabe et du cavalier. Le chef des guerriers montait un cheval blanc et représentait le héros que toute jeune fille attendait¹⁵⁷.

¹⁵⁵ KRISTEVA Julia, *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, op.cit., p.132.

¹⁵⁶ Les populations rurales ou bédouines utilisent un lexique parfois différent de celui des citadins. De même, certaines lettres de l'alphabet arabe sont soit prononcées de façon différente de l'Arabe classique, soit purement et simplement omises par les populations citadines, comme la lettre ق

¹⁵⁷ Ce fait nous a été rapporté en 2004 par un Jordanien d'origine bédouine et témoigne, pour nous, de la permanence de cette mémoire partagée et liée à la langue.

La langue arabe révèle aussi certaines caractéristiques du mode de vie et de l'environnement géographique des communautés arabes traditionnelles : pour ces tribus originaires du désert de la péninsule arabique, le chameau était un animal essentiel; cette importance est marquée dans la langue par le très grand nombre de termes désignant le chameau et le désert, termes qui ne sont plus compris actuellement dans leur intégralité que par les spécialistes de la langue ou par les groupes restreints de Bédouins qui continuent à vivre en nomades et à utiliser ce vocabulaire.

Cette langue, qui est celle dont l'individu usera toute sa vie, lui fournit en quelque sorte un ancrage dans une identité de base : même si beaucoup de jeunes Jordaniens ne comprennent pas parfaitement toute la gamme de certains termes, comme ceux désignant le chameau ou le désert, ils n'en ignorent ni l'existence ni leurs liens avec l'héritage historique dont ils témoignent.

La situation linguistique de la Jordanie est peu ou prou identique à celle de la plupart des pays arabes de la région : c'est à travers l'arabe dialectal jordanien que s'effectuent les interactions de la vie courante, tandis que l'arabe standard¹⁵⁸ est utilisé dans les échanges officiels et écrits tels que les médias ou les manuels scolaires pour ne citer que ces cas-là. Il convient de noter toutefois que l'arabe dialectal jordanien est un des plus proches de l'arabe standard et que le dialecte utilisé par les Bédouins en est encore plus proche¹⁵⁹.

Si cette situation de diglossie n'est pas propre à la Jordanie, elle présente la particularité d'être une de celles où le fossé entre arabe dialectal et arabe standard est l'un des moins marqués. Par ailleurs l'arabe littéraire est la langue du Coran¹⁶⁰ : livre sacré des Musulmans, il joue le rôle de gardien de la pureté de la langue puisque celle-ci est conservée telle qu'elle était écrite et parlée il y a maintenant quatorze siècles.

¹⁵⁸ZABBAL François, Langue arabe, la parole et la plume, *QANTARA*, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, Institut du monde arabe, n°19, avril-mai-juin 1996, dossier spécial, pp.18-19 : « *L'arabe standard, ainsi nommé par les spécialistes, ou encore moderne ou contemporain est issu de l'arabe classique dont il diffère par les évolutions qu'il a subies, au fil des siècles, au contact d'autres langues comme le turc, le persan ou le mongol* ».

¹⁵⁹Les bédouins utilisent par exemple l'expression «*la adri*» qui signifie «je ne sais pas» alors que les autres Jordaniens utilisent l'expression «*b□arefish*» qui vient également du verbe «*□rifā*» signifiant «savoir» en arabe littéraire mais auquel est joint le suffixe négatif «sh» qui lui, est dialectal.

¹⁶⁰SIDDIK Youssef, Dieu, quelle sacrée langue !, *QANTARA*, ibid., pp. 28-31. « *L'arabe classique est utilisé dans le domaine religieux et dans les textes littéraires anciens; il est fixé dans sa morphologie, sa syntaxe et sa phonologie depuis la Révélation coranique* ».

Ce dernier point nous amène à deux réflexions : d'une part, nous voyons se dessiner ici, pour la population jordanienne des liens forts et réels entre le linguistique et le religieux, composante importante de l'identité jordanienne et d'autre part un ancrage indéniable à l'histoire, ancrage dont nous estimons, et beaucoup de chercheurs le soulignent, qu'il est indispensable à toute identité en tant que substance d'une mémoire commune à un groupe.

Cette conscience se traduit nous semble-t-il de façons parfois diamétralement opposées. Pour certains, cet héritage linguistique est constructif, accepté, source de marques identitaires : certains universitaires l'utilisent comme une marque de prestige liée à une connaissance approfondie de la langue et l'histoire nationale et régionale. D'autres refusent plus ou moins explicitement un héritage perçu comme encombrant par rapport aux représentations d'eux-mêmes, de sociétés traditionnelles et en retard par rapport au progrès, que l'Occident leur renvoie parfois à travers certains discours médiatiques¹⁶¹. Ceci se manifeste, entre autres, par une mise en compétition de l'anglais et de l'arabe : passer par l'anglais pour communiquer dans la vie quotidienne¹⁶² et familiale, pour échanger avec un étranger qui pourtant maîtrise et utilise l'arabe ou parfois¹⁶³ opter pour l'anglais en tant que langue d'enseignement scolaire des enfants dénote une valorisation de cette langue européenne, perçue comme une langue de prestige, et d'un désir de « *se fondre dans une généralité planétaire envahissante, qui prend plus ou moins les aspects de la société de consommation réelle ou espérée*¹⁶⁴ ». Les très nombreux téléphones portables, par exemple, très prisés par les jeunes Jordaniens, doivent permettre de communiquer en arabe et en anglais: un portable équipé d'une messagerie exclusivement en arabe n'intéresse personne.

¹⁶¹ LIPIANSKY M., La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?, *Internet, Yahoo*, entrée de recherche « Lipiansky / stéréotypes », 02/08/2005, p.6. Examinant les théories explicatives de la genèse des stéréotypes, Lipiansky mentionne la même attitude que nous avons observée et l'explique ainsi : « [...] les préjugés et les stéréotypes sont appris lors du processus de socialisation de l'enfant. Ce sont les attitudes et les influences de la famille, et ensuite de l'école, qui jouent un rôle déterminant. Ces attitudes sont souvent conditionnées elles-mêmes par les images diffusées par les médias. Il y a une tendance à intérioriser les représentations dominantes ; c'est pourquoi certains groupes minoritaires peuvent entériner les images négatives qui leurs sont renvoyées par les groupes dominants ».

¹⁶² Cet usage de l'anglais est le fait de la jeunesse dorée d'Amman : dans certains lieux publics de quartiers chics d'Amman, véritables points de rencontre des week-ends, on peut entendre ces jeunes échanger presque uniquement en anglais dans la rue.

¹⁶³ Pour certaines familles ce choix de l'anglais comme langue d'enseignement correspond aussi à la volonté de doter leurs enfants de la maîtrise d'une langue internationale représentant un atout dans leur cursus scolaire et plus tard sur le marché du travail.

¹⁶⁴ BERQUE J., *Identités collectives et relations interculturelles*, *ibid.*, p.13.

La langue constitue bien un marqueur social et culturel pertinent dans la problématique de l'identité.

4-3 La religion

Si le fait religieux est important pour toute communauté, ne serait-ce qu'en cherchant parfois à s'en démarquer au nom du progrès ou de la modernité¹⁶⁵. Pour les sociétés occidentales, il représente un fait qu'il ne peut être question de négliger quand on parle d'une société arabo-musulmane.

Geneviève Vinsonneau, tout en soulignant l'incertitude de l'origine du mot «religion» lui-même, retient deux acceptions. Le terme réfère à :

« [d'une part] la préoccupation qu'ont les hommes de se lier entre eux en se liant aux dieux [et d'autre part] à la préoccupation qu'ils ont toujours eue de collecter des écrits, des paroles, des prières, pour mieux assurer leur recueillement spirituel¹⁶⁶»

Ces deux acceptions justifient la place que nous accordons au fait religieux comme élément constitutif de l'identité, la première faisant référence à l'élaboration du sentiment de co-appartenance dont nous avons indiqué qu'il est essentiel à l'identité et la deuxième impliquant un enracinement historique permettant à l'identité de se perpétuer malgré et peut-être grâce aux ajustements incessants qu'elle intègre dans le temps. C'est par une croyance et des pratiques communes, douées d'une historicité, que la religion rassemble les individus. Cette base historique est particulièrement importante dans l'Islam, car

« L'Islam a été, historiquement parlant, une religion, une culture, une civilisation, une conception globale du monde et de la destinée humaine. L'impact de cet enseignement, tel que l'a figé l'"âge classique"(VIIIe - Xe siècles) reste encore sensible¹⁶⁷».

¹⁶⁵ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid, p. 137-138.

¹⁶⁶ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid., p.138.

¹⁶⁷ MORABIA A., L'identité arabo-musulmane à la croisée des chemins, in *Identités collectives et relations interculturelles*, Michaud Guy (sous la dir. de), ibid., p.137.

Les marques de cet impact sont perceptibles sous des aspects multiples et dans des domaines variés de la vie sociale et quotidienne en Jordanie. En terre d'Islam, le sentiment religieux est caractérisé par sa présence forte dans la vie quotidienne. La religion édicte des systèmes de règles qui prescrivent ce qui est admis ou interdit sur différents plans : alimentaire, sexuel, droits et devoirs des hommes et des femmes, propreté, mariages, relations entre voisins et plus largement entre les individus... Par cette omniprésence, la religion établit une frontière forte entre le bien et le mal et est ainsi mise en position de facteur générateur et régulateur d'un ordre social et moral. Elle est par ailleurs apte à fournir des réponses aux interrogations que développe l'individu, non seulement sur lui-même mais aussi sur le monde et sa place dans le monde. En faisant partager aux hommes la même vérité, les mêmes espérances, la même vision du monde, elle les unit avec force.

Dans le cas de l'Islam, ce sentiment d'union a vocation universelle puisqu'il agit au niveau de l'*Umma*, c'est-à-dire de l'ensemble des musulmans du monde: « *En principe, tous les Musulmans sont frères en religion, quelle que soit leur appartenance ethnique. La démarche universelle de l'Islam ignore les frontières nationales*¹⁶⁸ ».

Dans ce sens, la foi religieuse est donc productive d'un lien social d'autant plus fort qu'il est basé sur une mémoire du passé qui se conjugue étroitement avec le présent mais aussi avec le futur. En effet, les religions d'un point de vue historique se sont forgées en relation avec des événements socio-historiques, politiques, voire économiques. Ceci est particulièrement vrai pour la Jordanie et toute la région moyen orientale où l'histoire du pays se conjugue avec les événements qui ont accompagné la naissance et l'expansion de l'Islam. Cette mémoire du passé religieux présente aussi la particularité de ne pas se constituer comme l'héritage de la partie morte du passé, mais bien comme un héritage actif puisqu'il a des répercussions importantes sur le présent : un des liens ainsi établi entre présent et passé par le biais de la religion est l'affirmation que la famille Hashémite descend directement du Prophète.

La religion a pour rôle de conserver des liens entre le monde actuel et ses origines, tout en préservant l'authenticité des rites et des pratiques qui sont ainsi transmises inchangées. Le Coran, livre sacré et exempt de toute modification depuis le VII^e siècle, est appris, récité ou simplement lu, tel qu'il a été rédigé à l'origine. La permanence, aspect

¹⁶⁸ MORABIA A., L'identité arabo-musulmane à la croisée des chemins, op. cit., p. 138.

essentiel de l'identité, est une des caractéristiques majeures de la religion. Cet aspect est d'autant plus fort que le thème de la religion est présent dans les conversations quotidiennes, dans la parole quotidienne sans oublier l'enseignement scolaire et universitaire qui inclut diverses matières obligatoires de religion.

Lorsque la modernité intervient dans le domaine religieux, c'est comme support de ces pratiques : pour procéder à l'appel à la prière les muezzins des mosquées utilisent des appareils amplifiant le son, de nombreuses recherches sur les textes sacrés se font à partir des ressources de l'informatique. Certains scientifiques partent des textes sacrés pour explorer des champs scientifiques particuliers tels que l'astronomie, la géologie, la médecine, la chimie appliquée au domaine alimentaire¹⁶⁹, etc. Les techniques nouvelles se trouvent souvent subordonnées aux pratiques religieuses ou utilisées pour expliquer des aspects des textes demeurés obscurs. Elles sont intégrées à la religion pour en faciliter le fonctionnement et non pour adapter les principes religieux aux évolutions sociales modernes.

Sur un autre plan de modernité, il existe en Jordanie comme dans d'autres pays arabo-musulmans, une réelle mode pour les jeunes filles qui suivent les prescriptions vestimentaires de l'Islam¹⁷⁰. Tout comme nous venons de voir que les techniques modernes entrent dans le champ de la religion pour rendre certaines tâches plus aisées, la mode vestimentaire religieuse que nous évoquons ici permet de porter des vêtements moins austères¹⁷¹ mais l'un et l'autre ne remettent pas en question les principes religieux de base sous-tendus par ces pratiques. Il nous apparaît dès lors que le champ recouvert par la modernité dans le monde arabe est vaste et que la distinction établie par Mohamed Arkoun est plus que jamais pertinente. Il propose de distinguer :

¹⁶⁹ Un médecin diététicien américain d'origine égyptienne, en prenant pour base de données les indications sur l'alimentation du Prophète Mohammed contenues dans les écrits concernant sa vie (Les Hadith), s'est livré à des expérimentations scientifiques de certains phénomènes chimiques observés au cours du mélange de certains aliments. Informations tirées d'une émission télévisée sur TV5, sept.2003 (Nous ne disposons pas des références précises de l'émission)

¹⁷⁰ Nous pensons par exemple à l'écharpe portée par les jeunes filles musulmanes : la forme, la couleur, le nombre de pièces qui la composent ou encore la façon de la fixer, varient d'une année à l'autre.

¹⁷¹ Il y a une quinzaine d'années environ, les femmes musulmanes qui observaient les prescriptions vestimentaires de l'Islam, portaient généralement une « djelbab », long manteau de couleur neutre et souvent assez sombre, ou des vêtements amples de facture classique. Actuellement, même la « djelbab » est influencée par la mode pour ce qui est de sa forme ou de sa couleur ou encore des accessoires.

« ...entre la modernité matérielle, ou modernisation de l'existence quotidienne des hommes, et la modernité intellectuelle, attitude de la pensée humaine devant la question du sens. La modernité intellectuelle prête, ou devrait prêter attention à tous les types de connaissance et d'interprétation du réel concernant l'existence humaine. La modernisation s'occupe davantage d'inventions, de machines, de technologies de sciences exactes plutôt que de ce qui modifie le rapport à la nature, au plan de l'existence au jour le jour »¹⁷²

Bien loin d'ériger un clivage entre deux aspects du changement, il estime que la progression de la modernité intellectuelle est indissociable de la progression de la modernité matérielle et que c'est la dialectique entre ces deux formes du changement qui doit être objet d'étude. Ainsi observe-t-on en Jordanie une présence marquée de la modernisation dans le domaine culturel en même temps qu'un attachement aux valeurs religieuses dans lesquelles est concentrée la question du sens, et donc d'une composante de l'identité et de la recherche d'identité. Il convient toutefois de tenir compte des écarts. Car, comme le souligne Mohamed Arkoun, s'il existe manifestement des variantes dans la réception de la modernité par les pays qui s'inscrivent dans le monde arabe, il en existe également à l'intérieur de la Jordanie.

La disparité des conditions de vie socio-économiques et socio-culturelles de la population jordanienne fait que l'onde de choc de la modernité et de la modernisation n'atteint ni avec la même intensité ni avec la même régularité, tous les groupes sociaux dont se compose la Jordanie¹⁷³. Cependant, bien que les progrès de la modernité ne soient pas partagés de façon uniforme, ils existent. C'est plutôt dans la façon dont ils sont intégrés au vécu jordanien et à cette dialectique entre modernité et modernisation qu'il nous semble intéressant de porter attention. Ainsi il y a bien modernisation du religieux, sur le plan

¹⁷² ARKOUN Mohamed, Raison émergente et modernité dans le contexte arabo-musulman, *Quantara*, n°10-11, mars 1999, p.98.

¹⁷³ Dans les milieux urbains ou urbanisés où se concentre une grande partie de la population, la majorité des établissements scolaires et universitaires sont dotés d'équipements informatiques et les cybercafés sont nombreux. Dans ces mêmes aires géographiques, il existe des zones pleines et des zones vides puisqu'on ne trouve pas de cybercafés dans certains quartiers et notamment dans les quartiers populaires ou les camps de réfugiés palestiniens qui sont devenus, au fil de l'expansion des villes, des quartiers urbains à part entière. Dans les milieux ruraux, les disparités sont encore plus grandes. Nous citons l'exemple de l'informatique et d'Internet car ce domaine constitue actuellement un des axes de développement privilégié par le gouvernement jordanien pour impulser la modernisation du pays.

matériel mais cela ne nous semble pas entraîner, dans ce domaine, une modernité comprise souvent comme une adhésion à des valeurs occidentales dans lesquelles beaucoup de Jordaniens ne se reconnaissent pas, notamment sur le plan culturel et interprétation du monde.

4-4 La nation

Dans son acception ordinaire, la nation est « *une grande communauté humaine, le plus souvent installée sur un même territoire, et qui possède une unité historique, linguistique, culturelle, économique plus ou moins forte*¹⁷⁴ ».

Selon l'Encyclopaedia Universalis¹⁷⁵, bien que la nation soit définie pour la première fois par l'académie française en 1664 comme « *l'ensemble des habitants d'un même Etat, d'un même pays, vivant sous les mêmes lois et utilisant la même langue* », c'est à Renan en France et à Disraeli en Angleterre que l'on doit les premières définitions rationnelles de la nation.

Renan propose ses différentes observations dans sa conférence de 1882¹⁷⁶, dans sa polémique avec Strauss et dans divers écrits des années 1870-1871, époque où se posait la délicate question de l'Alsace-Lorraine. D'après ces observations, Tassin¹⁷⁷ isole schématiquement trois visions de la conception de la nation.

La première, de type ethniciste, identifie la nation sur une base naturelle, celle de la race ou l'ethnie et de la langue. Privilégiant le *jus sanguinis* sur d'autres types d'appartenances, la nation renverrait à l'organisation naturelle d'une communauté depuis son origine en clans ou tribus jusqu'à l'organisation en dynasties des grands royaumes féodaux. Basée sur une conception de type généalogique, cette logique tend à justifier le présent par le passé le plus archaïque, un *jus soli* autorisant la communauté la plus anciennement attestée sur un territoire à se l'approprier au titre du droit du premier occupant.

Renan dénonce cette conception de la nation : ce principe des nationalités serait la porte ouverte à des guerres territoriales sans fin. Il illustre son propos par l'exemple de

¹⁷⁴ LAROUSSE, Paris, 1986.

¹⁷⁵ Encyclopaedia Universalis, Entrée "Nation, A., L'idée de nation", p. 6, T 16.

¹⁷⁶ RENAN E., Qu'est-ce qu'une nation? , *Œuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1882.

¹⁷⁷ TASSIN E., *Identités nationales et citoyenneté politique*, Esprit, n°198, pp.102-106.

l'Alsace qui pourrait ainsi être revendiquée par l'Allemagne en tant que territoire de langue et de culture germanique. Il pousse ironiquement son argumentation en évoquant le fait que l'Alsace était anciennement peuplée de Celtes, encore plus avant de Finnois et de Lapons et auparavant d'orangs-outans¹⁷⁸.

Renan suggère une deuxième conception de la nation qui ne se fonderait plus sur la communauté des origines mais sur le désir de ses membres de vivre ensemble, ceux-ci partageant des sentiments et une culture commune. Les membres de la nation ont un passé commun en partage et aussi une volonté d'agir ensemble pour leur avenir. Cet appel aux critères subjectifs du désir, de la volonté et du consentement élimine tout lien biologique dans la compréhension de l'appartenance nationale. Ce n'est pas l'histoire réelle de la communauté qui est transmise mais un patrimoine glorieux fondé sur le culte des ancêtres et sur la mémoire de grandes actions de personnages marquants dans l'histoire. La nation se définit par une histoire fondée aussi bien sur ce dont elle se souvient que sur ce qu'elle a décidé et réussi à oublier.

«Or, l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses. Tout citoyen français doit avoir oublié la Saint-Barthélemy, les massacres du Midi au XIII^e siècle. Il n'y a pas en France dix familles qui puissent fournir la preuve d'une origine franque...¹⁷⁹»

Renan associe les aspects politiques et culturels de la nation.

Tassin évoque une troisième conception de la nation qui n'est pas explicitée par Renan mais qui découle de ses réflexions. Non plus naturaliste (1^{ère} conception), ni exclusivement communautaire (2^{ème} conception), c'est une conception constitutionnaliste où la communauté de vie d'un groupe est scellée par la reconnaissance et l'adhésion à des règles juridiques constitutionnellement inscrites. La nation se voit ici conférer un sens pleinement politique.

Ces conceptions font apparaître l'existence d'un volet culturel et d'un volet politique qui amène l'auteur à différencier nationalité et citoyenneté:

¹⁷⁸ RENAN E., Deuxième lettre à Strauss, sept.1871, p.454, cité par Etienne Tassin, op.cit., p.104:«*Avec cette philosophie de l'histoire, il n'y aura plus de légitime dans le monde que le droit des orangs-outans, injustement dépossédés par la perfidie des civilisés.*»

¹⁷⁹ RENAN E., Qu'est-ce qu'une nation?, in *Œuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, vol.1, p.892.

«La nationalité se situe sur le plan communautariste — naturel ou culturel, comme on voudra —, tandis que la citoyenneté se situe sur un plan institutionnel ou constitutionnel qui définit un espace publico-politique de paroles et d'actions.»

Se situant dans le champ de la philosophie et de l'histoire, Todorov¹⁸⁰ conçoit également la nation comme une entité biface. Il indique clairement que « *La nation est une entité à la fois (souligné par l'auteur) politique et culturelle¹⁸¹* ». Il propose de considérer « *les entités ethniques et les entités politiques* ». Pour lui, les acteurs sociaux appartiennent à la fois à des communautés qui ont en partage une langue, un territoire, des coutumes, une mémoire, ce que les anthropologues désignent par le terme culture et qu'il considère comme synonyme d'ethnie, et à des communautés qui sont sources de droits tout en imposant aussi des devoirs. L'individu appartient donc à une culture, ou parfois deux, et en même temps à un Etat.

Pour G. Michaud, la nation :

« tend depuis plusieurs siècles à signifier un type de société politique qui, en Occident, s'est peu à peu identifiée à l'Etat [...] La nation est un fait politique, mais en même temps un fait de civilisation; et c'est surtout une réalité objective, constituée par l'ensemble des sujets qu'unit le même sentiment de nationalité¹⁸²»

L'Etat représente un fait essentiellement politique. L'auteur suggère que les deux entités, en Occident du moins, auraient tendance à se recouper plus ou moins exactement sur les plans culturel et politique. Cette conception ne nous semble pas pertinente dans le contexte jordanien dans la mesure où si l'Etat correspond à une entité politique bien délimitée et où la population manifeste une culture homogène, cette culture n'est pas particulière à la Jordanie puisqu'elle est partagée à de petites variances près par d'autres populations de la région.

¹⁸⁰ Directeur de recherches au C.N.R.S., critique, historien et philosophe, Todorov a publié de nombreux ouvrages de théories littéraires, d'histoire de la pensée et d'analyses d'essais culturels.

¹⁸¹ TODOROV T., *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989, p. 237.

¹⁸² MICHAUD G., Mises au point, in *Identités collectives et relations interculturelles*, ibid., p.115.

Le point de vue géopolitique nous paraît intéressant car il ouvre un angle d'approche sensiblement différent. Pour Yves Lacoste :

«La cohésion nationale est l'un des problèmes géopolitiques majeurs aujourd'hui et plus fondamentalement "la force du sentiment national"[...] Les interrogations sur la solidité du lien national en cette fin de XXe siècle se traduisent en France notamment par le nombre de grands historiens qui ont chacun consacré leurs travaux ou depuis peu un ouvrage à l'identité de leur pays et aux origines de la nation à laquelle ils appartiennent¹⁸³[...] La Nation [...] fut d'abord[...]la diffusion d'une représentation géopolitique en quelque sorte sacralisée et d'un ensemble de valeurs suffisamment fortes pour que tous acceptent de risquer leur vie pour défendre son indépendance et son territoire¹⁸⁴.»

La nation est comprise comme une représentation, ce que nous pouvons assimiler nous semble-t-il au point de vue de Benedict Anderson qui conçoit la nation comme : «...une communauté politique imaginaire, et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine¹⁸⁵»

Par « *imaginaire* », Anderson entend que même au sein de la plus petite communauté, bien qu'il soit impossible que chaque individu connaisse tous ses concitoyens, chacun a conscience de vivre en communion avec tous. Il rejoint le point de vue de Renan qui affirmait qu'une nation signifie que des individus partagent des valeurs communes. La nation est limitée, en ce sens qu'aucune communauté ne peut fonctionner hors d'un cadre territorial délimité et au delà duquel vivent d'autres nations. Elle est souveraine parce qu'Anderson situe l'apparition du concept à l'époque des Lumières et de la Révolution : cette époque marque non seulement la fin de la royauté dynastique d'ordonnance divine, mais aussi l'affirmation du désir des nations d'être libres. «*L'Etat souverain est le gage et*

¹⁸³ Lacoste cite Chaunu qui souligne la constitution précoce de la France aux XVIIe et XVIIIe siècles, alors que d'autres notent le caractère tardif de l'unification par la langue et par les échanges. Eugen Weber, dans "*La fin des territoires*", Fayard, 1983, montre la fiction d'une nation une et indivisible qui ne fut réalisée qu'au XXe siècle. Dans "*L'identité de la France*", 1986, Braudel fait ressortir la diversité de la France dont l'unité se généralisera avec les chemins de fer et l'école obligatoire.

¹⁸⁴ LACOSTE Y., *Géopolitique des régions françaises*, Tome 1, La France septentrionale, Fayard, 1986, Avant-propos, pp. XXI-XXV.

¹⁸⁵ ANDERSON B., *L'imaginaire national*, Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme, trad. de l'anglais Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, Sciences humaines et sociales, , 2002, p.19.

*l'emblème de cette liberté*¹⁸⁶». Enfin, elle est imaginée en ce sens qu'elle est conçue par ses membres comme une communauté à l'intérieur de laquelle les individus ressentent une solidarité profonde qui les lie, quel que soit leur statut social.

Représentation, conception née de l'imaginaire collectif, il semble bien que l'affirmation de la citoyenneté nationale soit convoquée pour renforcer le lien national entre les individus. Cette représentation se construit sur un héritage historique légitimant¹⁸⁷. Elle est invoquée à l'occasion d'événements dotés d'une forte affectivité pour permettre aux individus concernés d'affronter une épreuve marquante et douloureuse en se sentant assurés de ce lien social. Une solidarité est ainsi affirmée¹⁸⁸ qui nous semble bien illustrer cette communauté imaginaire et imaginée, créatrice d'un lien social fort, unifiant et rassurant.

Les différents angles d'approche de la notion de nation que nous avons évoqués nous paraissent pertinents, tout particulièrement dans le cas des jeunes Etats et donc de la Jordanie. Les marques de cette volonté de soudure d'une identité nationale, cruciale pour la Jordanie compte tenu de sa situation unique dans le Moyen Orient¹⁸⁹, se révèlent à l'observation de certains indices. Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises l'activité muséale en Jordanie¹⁹⁰. Sa situation géographique et démographique spécifiques rendent nécessaire le développement du sentiment national comme facteur de cohésion permettant d'assurer la pérennité de l'Etat. L'omniprésence des symboles nationaux, tels que l'hymne national, le drapeau ou la devise nationale « *Dieu, la patrie, le roi* » s'inscrit dans cette volonté. Les symboles culturels sont marqués par l'activité muséale mais aussi par des

¹⁸⁶ ANDERSON B., *L'imaginaire national*, op. cit., p.21.

¹⁸⁷ ANDERSON B., *L'imaginaire national*, ibid., p.200-202: Anderson analyse en ce sens la formule de Renan (voir note 179) dont il relève la bizarrerie de la forme syntaxique "doit avoir oublié". Cette injonction d'oubli est parallèle au rappel des faits historiques en question du simple fait de leur évocation dans la même phrase. Pour Anderson, il s'agit d'un jeu subtil consistant à construire des généalogie nationales : en leur conférant un caractère "rassurant", chaque écolier peut recevoir ces événements tragiques, non pas comme douloureux, mais comme souvenir rendu mythique par son éloignement dans le temps.

¹⁸⁸ Nous pensons par exemple, à l'intervention télévisée du premier ministre français, J.P. Raffarin, à l'occasion du crash dans la mer Rouge, au large de Charm El Cheikh, de l'avion de la compagnie Flash Airlines le 3-1-2004, avec à son bord une majorité de passagers français; J.P. Raffarin a adressé ses condoléances et **celles de la nation** aux familles des victimes.

¹⁸⁹ Nous pensons à sa position d'Etat tampon que nous avons évoqué dans la première partie, la situation démographique et les enjeux politiques qui en découlent.

¹⁹⁰ Anderson B., *L'imaginaire national*, ibid., chap. 9, p. 167.pour expliquer la construction nationale établit une connexion entre trois institutions: celle du recensement qui témoigne de "la nature des êtres humains", celle de la carte qui concerne "la géographie" du domaine territorial de la nation et celle du musée vu sous l'aspect de la "légitimité d'une ascendance".

campagnes publicitaires touristiques ou autres¹⁹¹. Les différents indices évoquent une nation inscrite dans un passé mais aussi un avenir.

Dans la revendication d'une identité nationale, il y a coïncidence de la revendication d'appartenances politique, culturelle et historique partagées par tous.

Nous retiendrons enfin les propos de G. Vinsonneau pour qui : « *La nation ne peut aucunement être définie de manière objective, car elle n'existe en quelque sorte, qu'en tant que représentation, objet de discours* ¹⁹² ».

Il semblerait en effet, compte tenu de l'importante littérature qui traite de la nation, que le concept soit rebelle à l'enfermement dans le cadre fixe et généralisateur d'une définition. Que le concept de nation relève plus de la représentation que d'une réalité tangible, il n'en constitue pas moins une réalité invoquée et vécue par les acteurs sociaux, et dont nous reconnaissons comme éléments constitutifs majeurs, les plans culturel, politique et historique.

Le nationalisme, conduite subjective dérivée du phénomène nation, notamment par le sentiment de patriotisme, établit un lien entre nation et territoire.

4-5 Le territoire

Dans le langage courant, le territoire renvoie à une notion extrêmement large qui la rend quasi-synonyme d'espace. Nous passerons donc par les sciences politiques puis par un aspect plus géosociologique pour traiter de cette notion.

Examiné sous l'angle des sciences politiques, le territoire se réfère à une notion relativement ciblée :

« Quand on s'intéresse à la cité et à l'ordre international qui en dérive, le territoire renvoie à une acception plus précise. Il désigne alors le résultat d'un construit social

¹⁹¹ Dans les années 2000-2002, on a pu voir de nombreuses affiches publicitaires représentant divers individus-types de la population jordanienne : il s'agissait d'immenses photos d'hommes ou de femmes, depuis les Bédouins en costumes traditionnels jusqu'au type "jeune cadre dynamique", avec pour seule légende, "La Jordanie". La connotation de la nation soucieuse de son héritage culturel, soudée dans ses différentes composantes et en même temps moderne et tournée vers l'avenir était claire.

¹⁹² VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid., p.128.

qui a conduit l'homme à faire du territoire le support de l'autorité publique et le critère d'appartenance à une communauté politique¹⁹³».

Une communauté politique se construit donc en fonction de l'appartenance à un espace qui a pour vocation de réunir les individus qui l'occupent. Cette réunion des individus, qui sont soumis aux mêmes lois, aux mêmes normes et valeurs, s'opère en transcendant leurs particularismes et leurs différences. Ainsi, l'Etat « *a compétence sur le territoire, qui est celui de son socle national, de son socle stato-national, et tous les individus qui appartiennent à ce territoire sont soumis à l'autorité de cet Etat*¹⁹⁴ ». Badie observe par ailleurs que « *le principe de territorialité appartient à un niveau de sens et donc à une culture*¹⁹⁵ ». Il entend par là que le principe de territorialité n'est pas issu d'un phénomène naturel mais résulte d'une construction historique et que cette construction prend forme en dépendance étroite avec des systèmes symboliques et des cultures. Le territoire entre donc bien en jeu dans les processus identitaires d'une communauté.

Se penchant sur la notion de territorialité dans le monde de l'Islam, Badie souligne que l'espace territorial est celui de l'ensemble des croyants, quel que soit le mode d'organisation de la cité et de ses limites territoriales. Ainsi, si cet espace intègre une limite, un « bornage », celui-ci ne peut correspondre qu'à une nécessité conjoncturelle. L'Islam, selon cet auteur, « *impose surtout une vision centrifuge de l'espace, où l'abolition des limites l'emporte plutôt sur l'enfermement*¹⁹⁶ ». Si bien que l'*Umma* correspond davantage à un espace qu'à un territoire puisque dans la définition du territoire posée par cet auteur c'est le territoire qui crée l'autorité. L'*Umma* conçue ainsi comme productrice d'autorité « *là où se trouvent des croyants* », dessine une géographie différente de la géographie territoriale qui correspond à des espaces limités et organisés politiquement. Le principe de territorialité de l'*Umma* s'organise lui, non pas selon une forme d'organisation de la cité, mais selon un système de solidarité communautaire.

Cette acception de la notion de territoire est étroitement liée à un aspect religieux qui ne différencie pas le temporel du spirituel. Il nous semble que cette conception, si elle

¹⁹³ BADIE Bertrand, La fin des territoires, *Qantara*, oct., nov., déc. 1995, n°17, p 20.

¹⁹⁴ BADIE B., La fin des territoires, op. cit., p.20.

¹⁹⁵ BADIE B., La fin des territoires, ibid., p.21.

¹⁹⁶ BADIE B., La fin des territoires, ibid., p.22.

s'inscrit plutôt en pointillés, puisqu'elle relève plus d'un imaginaire de solidarité communautaire que d'un bornage réel, existe bel et bien. Par ailleurs, l'appréhension de la notion de territoire en Jordanie ne peut être envisagée sans faire référence à la création relativement récente de l'Etat et aux modifications de frontières qu'il a connues. Nous pensons par exemple au détachement de la Cisjordanie à la fin des années 80. Si les traces de son rattachement initial au royaume sont encore présentes dans la mémoire collective jordanienne, d'autres sont encore visibles et contribuent certainement à entretenir cet imaginaire territorial¹⁹⁷. Cet aspect géopolitique lié à celui d'espace territorial issu de l'Islam fait du territoire un élément non négligeable des processus identitaires en Jordanie.

Considéré d'un point de vue sociologique, le territoire revêt des aspects tout aussi spécifiques. Il correspond aussi à un espace plus vaste dans un pays où les conditions de survie passent par des réseaux qui dépassent les frontières et perpétuent des modes de communalisation indépendants des structures stato-nationales. Pour une partie de la population d'origine palestinienne, le territoire fonctionne davantage comme une entité subjective liée à la patrie perdue, qui a la particularité en Jordanie d'être à la fois proche et lointaine, réelle et imaginée. Car de la vallée du Jourdain et de certaines hauteurs des environs d'Amman, par exemple, on peut apercevoir à l'œil nu le territoire cisjordanien. L'appartenance au territoire se manifeste par des liens plus fusionnels. Réduits à n'être que des observateurs d'un territoire à portée de main et en même temps inaccessible, beaucoup de Palestiniens éprouvent un sentiment de nostalgie permanent, exacerbé, qui peut prendre la forme d'un mode de référence symbolique à ce terroir devenu un ailleurs. Car dans les maisons palestiniennes, le pays, cet ailleurs, est là, sur les murs¹⁹⁸, dans les menus¹⁹⁹, dans

¹⁹⁷ Ainsi, dans un quartier d'Amman, on peut encore lire sur un édifice, la pancarte «Jamayyeh mouhafatha Nabless» (Maison associative du gouvernorat de Naplouse). Cet établissement, qui fonctionne toujours, comporte un centre de santé, une salle des fêtes louée pour les mariages, diverses activités (cours de couture, de tricot...) et un "service social" distribuant des aides financières, qui peuvent être mensuelles. Les aides financières sont attribuées en priorité, mais non exclusivement, aux personnes venant du gouvernorat de Naplouse. Créé après l'occupation de la Cisjordanie par Israël en 1967, avec l'autorisation du gouvernement jordanien, ce type d'établissement est le fait de particuliers, originaires du gouvernorat de Naplouse en Cisjordanie, constitués en association. Le but était de venir en aide aux personnes originaires de cette ville et domiciliées en Jordanie. Pour chaque gouvernorat de Cisjordanie, des établissements similaires ont vu le jour au cours de cette période.

¹⁹⁸ Les murs sont souvent ornés de cartes de la Palestine, de photos (par exemple des photos représentant des paysages ou des symboles du patrimoine culturel comme ces posters de portes caractéristiques des vieilles maisons de Jérusalem), de bibelots ou ustensiles anciens comme des « ghorbals », grands cribles circulaires utilisés jadis pour séparer les graines telles que les lentilles ou le blé des impuretés qui pouvaient y être mêlées, ou encore la clé de la maison perdue.

les paroles des parents, les souvenirs évoqués de traditions, pratiques ou gestes. En ce sens, toute conduite structurée en fonction d'une unité spatiale peut s'appréhender en termes de territorialité. Ces conduites, qui mettent en scène une appropriation symbolique du territoire, sont révélatrices des contraintes ressenties par les acteurs sociaux et des stratégies qu'ils sont amenés à déployer pour y faire face.

Proximité et éloignement contribuent ainsi à nourrir un lien qui unit l'individu au territoire. Il nous apparaît dès lors que le territoire est une entité subjective aussi bien pour ceux qui y vivent que pour ceux qui en sont coupés. La territorialité n'est pas exclusivement sédentaire; pour les populations nomades ou bédouines dans le cadre jordanien, le territoire est vécu comme un espace immense, plus ou moins ouvert, dont les limites dépassent souvent le cadre de l'Etat, s'ancrant ainsi aussi bien dans l'imaginaire que dans des espaces réels.

Le territoire est porteur de multiples informations sur le mode d'appropriation collective spécifiques de l'espace par les communautés qui coexistent sur une même aire. Ainsi, en Jordanie, certaines régions sont « la propriété » de grandes tribus (voir la partie consacrée à l'histoire de la Jordanie), et ceci en dehors de tout registre officiel. Les petits villages sont en majorité habités par une population jordanienne, les Palestiniens s'étant implantés dans les villes. Ainsi se profile une autre facette des rapports identité-territoire : la population jordanienne d'origine palestinienne est, dans sa grande majorité, citadine, alors que les villages sont, eux, très majoritairement peuplés de Jordaniens d'origine. Notons également que les camps de réfugiés, situés dans les villes ou à leur périphérie, sont exclusivement habités par des Palestiniens²⁰⁰.

Le repérage des désignations des lieux est révélateur de l'appropriation langagière de l'espace : à travers les noms portés par les quartiers, les collines d'Amman, transparait une partie de son histoire et de sa formation. Les exemples sont nombreux : *Hay al-harman*²⁰¹,

¹⁹⁹ Certains plats sont typiquement palestiniens comme le « msakhan » (poulet présenté sur de grands pains ronds trempés dans l'huile d'olive et saupoudrés de « sumaq », épice caractéristique de ce plat), les feuilles de vigne farcies ou le thym pilé qui se mange avec de l'huile d'olive.

²⁰⁰ CHATELARD G., L'adolescence du regard, in *Jordanie, le royaume frontière*, Paris, Autrement, 2001, p.111. L'auteur note, en parlant du camp de la ville de Madaba « *Plus qu'un quartier, c'est un territoire (souligné par l'auteur) palestinien où aucun Jordanien "de souche" ne songerait à s'installer* »

²⁰¹ OHANNESIAN-CHARPIN A., Les Arméniens à Amman, in *Amman, ville et société*, Beyrouth, CERMOC, 1996, p.331. Dans cet article consacré à l'installation de la communauté arménienne à Amman, l'auteur cite le quartier de *Hay al-Arman (quartier des Arméniens)* situé sur une des collines d'Amman, la colline de *Achrafiyyeh* et explique que «...les Arméniens se dirigeront systématiquement vers le *Jebel*

*Hârat al-Mahasra*²⁰², *Al-wahdat*²⁰³ ... *Ras El-ḡaïn*, nom d'une colline d'Amman qui signifie " le point précis d'où sourd la source" doit son nom à la source qui détermina l'installation des populations qui ont réinvesti le site ancien de Philadelphia, la ville moderne d'Amman²⁰⁴.

On peut remarquer en outre que certains quartiers sont habités par des familles palestiniennes majoritairement originaires de la même région ce qui contribue à perpétuer le lien social préexistant à la proximité spatiale actuelle et concourt peut-être à recréer, dans l'imaginaire collectif, le pays perdu. Cette conduite est attestée par une étude sur les réfugiés du Liban effectuée par Rosemary Sayigh²⁰⁵.

Sur le plan de la volonté institutionnelle de construction de la territorialité, il nous paraît intéressant de mentionner les recherches d'Irène Maffi²⁰⁶. Dans son étude sur les rapports qu'entretiennent les élèves des classes de première et de terminale des établissements scolaires jordaniens, elle relève à juste titre l'importance donnée aux voyages scolaires:

Achrafyyeh rachatant des parcelles de Haïgaz et de Méjid Norway (nom de deux propriétaires terriens, respectivement arméniens et circassiens, qui possédaient ces parcelles de terrain). *On l'appelait la montagne de Haïgaz, et puis, après 1949, on l'appela le Hay al-Arman.*». Bien que ce quartier se soit petit à petit vidé de ses habitants arméniens qui émigrèrent dans les années 1970, il a conservé son nom.

²⁰² SAWALHA A., Identity, self and other among palestinian refugees in east Amman, in Amman ville et société, op. cit., p.348-349. *Wadi-al-Rimam* est un quartier situé en basse ville. Ce nom, signifie " la vallée des animaux morts" en référence à la période antérieure à 1948 où les habitants des zones environnantes avaient pour habitude de jeter les détritres et les animaux morts. Cependant, ses habitants actuels, des réfugiés palestiniens de 1948, l'appellent *Hârat al-Mahasra* d'après le nom du village palestinien de *Beit Mahseer* dont sont originaires la majorité des premiers réfugiés arrivés dans cette vallée.

²⁰³ *Wahdat* est un des plus importants camps de réfugiés d'Amman. Rattrapé par l'expansion rapide de la capitale, il en constitue maintenant un quartier. Le mot « wahdat » signifie « unités », en référence aux unités préfabriquées d'habitations installées à l'époque par l'UNRWA pour abriter les réfugiés arrivant à Amman. De nombreux quartiers ou collines portent des noms qui font référence à la famille Hashémite comme *Djebel Hussein* (La colline de Hussein) ou *Djebel al Hashmiyyeh* (la colline des Hashémites). *Hayye Nazzal* (le quartier des *Nazzal*) doit son nom à une famille palestinienne qui a fondé ce quartier en tant que premiers habitants), *Ras el Aïn* (*Aïn* signifie source, source qui a déterminé l'installation d'une population sur cette colline).

²⁰⁴ MOUNIF Abdel-Rahman, *Une ville dans la mémoire, Amman*, Beyrouth, Actes sud, 1996 pour la traduction française, p. 133 : " *Lors de sa fondation, il y a des siècles, on la (Philadelphia, l'actuelle Amman) baptisa même "ville des eaux" et c'est précisément à l'existence de cette eau que l'on doit sa reconstruction à l'époque moderne. Le long voyage commençait à Ras el-Aïn. Pour couvrir les besoins d'Amman, la source abondante et grondante [...]donnait naissance à une rivière [...] qui rejoignait le fleuve El-Zarka. Ils s'unissaient et poursuivaient ensemble leur merveilleux périple avant de se jeter dans le Jourdain.*»

²⁰⁵ SAWALHA A., *ibid.*, p. 349. "Sayigh (1979) [...] states that the camps resembled pre-1948 Palestine, that is the camps were arranged to recreate the former villages". L'auteur note ensuite l'attitude similaire des habitants du quartier de Wadi al-Rimam à Amman.

²⁰⁶ MAFFI Irène, *La politique des objets, discours et pratiques du patrimoine dans la construction de l'identité jordanienne*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, 2003, p. 379.

« La présentation des lieux historiques dans les manuels ainsi que les visites scolaires sont à l'origine de la création d'itinéraires dans le temps et dans l'espace de la nation. Ils permettent aux étudiants de matérialiser l'idée d'unité territoriale, de continuité dans le temps et de s'identifier aux civilisations, les ancêtres, qui ont habité cette entité spatio-temporelle. Les frontières sont construites imperceptiblement par les itinéraires mentaux et physiques suivis par les étudiants à travers les textes et le paysage naturel et monumental. [...] les frontières nationales sont dessinées d'une manière subtile et inconsciente»

Objets d'une circulaire du ministère de l'enseignement, répétés chaque année, et parfois plusieurs fois par an, ces voyages s'effectuent sur les grands sites historiques ou dans des musées retraçant l'histoire de la nation.

Pour étayer son affirmation, Maffi se réfère à l'argumentation d'Anderson²⁰⁷ qui soutient que l'éveil des consciences nationales dans les Etats créoles américains de la fin du XVIIIe siècle a eu pour déclencheur essentiel les voyages, qu'il qualifie de pèlerinages séculiers, des fonctionnaires créoles dans les provinces qu'ils administraient. Tout comme les pèlerinages, voyages dotés de valeurs hautement symboliques devant cimenter et fortifier le sentiment religieux du pèlerin, les voyages scolaires, véritables rites collectifs, peuvent être vus comme une démarche de dévotion laïque à l'histoire et à la géographie du pays.

Les gestions particulières de l'espace qui se manifestent en situation d'hétérogénéité socioethnique, comme c'est le cas en Jordanie, confirment l'importance de l'élément territorial et des représentations qui lui sont liées dans l'étude des identités collectives.

4-6 La notion de groupe ethnique

Dans *l'Encyclopædia Universalis*, Amselle, qui s'est intéressé à la littérature anthropologique traitant de l'ethnie, souligne d'une part que les chercheurs de terrain se sont peu attachés à définir ce que sous-tend le terme d'ethnie, ce qui relève pourtant d'une question épistémologique fondamentale, et d'autre part que les définitions sont relativement

²⁰⁷ ANDERSON B., *L'imaginaire national*, op.cit., chap. 3, p. 66 et suivant.

peu nombreuses. Se référant à l'histoire même de la notion, il remarque que les anthropologues avaient coutume d'étudier les sociétés "primitives" sans faire référence à un quelconque ancrage historique. L'historicité des ethnies ou tribus (les deux termes étant parfois utilisés indifféremment) étant niée, leurs membres ne pouvaient être considérés comme des sujets de l'histoire. Amselle remarque que les définitions avancées fondent les ethnies ou tribus sur des critères de langue, d'espace, de nom, de culture homogène, d'ascendance commune et de conscience d'une appartenance partagée. Nicolas, l'un des chercheurs cités par Amselle pose également comme critère l'existence d'un mythe originel établissant la communauté de descendance.

Poutignat et Streiff-Fénard constatent que la notion d'ethnicité, après avoir été longtemps perçue comme archaïque, se comprend, à partir des années 1970 comme dénomination de toute forme d'organisation sociale issue des sociétés modernes. Le terme d'ethnie n'est plus réservé à l'étude de minorités pourvues de traits culturels spécifiques. Les auteurs soulignent comme décisive l'influence d'anthropologues comme Barth et Moerman qui ont permis de concevoir l'ethnie non plus comme une entité essentielle qu'il s'agit de tenter de définir sous l'angle de critères objectifs, mais comme un produit de la réalité sociale. Ils développent une conception interactionniste de l'ethnie, qui s'intéresse aux processus de construction de la différenciation entre ethnies et aux formes d'interactions des individus membres de ces groupes ethniques.

Depuis les années 1970, les travaux de nombreux chercheurs ont porté sur les situations de rencontre interethniques dans différents pays. Bien que la plupart d'entre eux n'adhèrent plus à une conception taxinomique des groupes ethniques, il ne semble pas qu'une théorie générale de l'ethnicité ait pu être dégagée. Les études s'appliquent à des manifestations variées du phénomène d'ethnicité et nous nous demandons s'il est possible de traiter à l'aide d'un même outil conceptuel des situations aussi différentes que les représentations de leur ethnicité développées par les populations immigrées de longue date aux Etats-Unis et la conscience ethnique des populations bédouines du Moyen-Orient ou encore de la communauté palestinienne vivant en Jordanie ou dispersée à travers le monde.

En effet, la densité et la mouvance de l'histoire de la région au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, dessinent des situations extrêmement diverses. Les familles originaires de la Palestine et installées en Jordanie au XIXe siècle, à l'époque où celles-ci

étaient des régions ottomanes et les familles venues ultérieurement en tant que réfugiées ont certainement des références ethniquement dissemblables. Les alliances opérées par les mariages ont également contribué à diluer les repères ethniques²⁰⁸. Il nous semble donc que si l'on peut parler d'ethnie pour certains groupes comme les Bédouins ou certains Palestiniens, il existe entre les deux une autre partie de la population jordanienne dont la référence «ethnique» peut plutôt s'appréhender comme une mosaïque.

Pour notre recherche, nous ne retiendrons donc qu'un point de vue minimaliste qui consiste à considérer ainsi que le soulignent Poutignat et Streiff-Fenard qu'un groupe ethnique n'existe que par la différenciation avec d'autres groupes avec lesquels il se trouve en situation d'interaction à l'intérieur d'un cadre national ou supra-national. Le groupe ethnique ne peut naître qu'en situation de pluralité et sera ainsi amené à développer des conduites propres ou à utiliser de façon symbolique ou emblématique des aspects de sa culture dans le but de se différencier des autres groupes. Ce point de vue nous semble approcher au plus près la réalité des différents groupes qui coexistent sur le territoire jordanien.

5- L'identité comme système structuré

L'identité n'est pas un ensemble composé de la juxtaposition fixe et immuable des traits que l'individu s'attribue, comme le sexe, la religion, l'idéologie, etc., mais une structure dotée d'une relative stabilité d'un point de vue diachronique, susceptible de malléabilité, ce qui permet à l'individu de se montrer à l'autre ou d'être appréhendé par l'autre sous un angle particulier de cet ensemble en fonction de la situation d'interaction dans laquelle il se trouve. Nous retrouvons ici l'image de l'identité-polyèdre évoquée par Jacques Berque (voir chap. 3-5-1). Ainsi, l'individu sera considéré comme professeur dans son milieu de travail, dans son rôle social de père dans son milieu familial ou son quartier ou comme membre d'une association ou d'un parti auxquels il adhère.

²⁰⁸ CHATELARD G., Palestiniens de Jordanie, in *Jordanie, le royaume frontière*, ibid., p.95. L'auteur cite l'exemple d'une jeune femme née dans la ville jordanienne de Kérak, dont le père est né à Hébron en Palestine, mais dont la grand-mère paternelle était née à Kérak. Cette jeune femme a été comptabilisée par le recensement de 1994 comme palestinienne étant donné le lieu de naissance de son père: "*Palestinienne, Oumm Mohammad? Ou plutôt produit typique des décennies d'intermariages entre Palestiniens et Transjordaniens, de siècles mobilité et d'échanges entre les deux rives du Jourdain alors que ne les séparait aucune frontière?*"

Dans chaque situation particulière d'interaction, un des éléments composant cette structure sera appelé à une pertinence maximale, les autres éléments devenant secondaires par rapport à ce que Taboada-Leonetti nomme le « pôle de cristallisation²⁰⁹ ». Bien que ce chercheur souligne à juste titre l'existence de ces éléments secondaires, périphériques en fonction de la situation interactionnelle, il nous semble qu'une importance plus grande doit leur être accordée, notamment au niveau de leur rôle dans l'élaboration des représentations qu'un individu se forge sur la personne avec laquelle il interagit.

En effet, nous avons souvent constaté à notre propre égard le rôle de ces éléments secondaires dans ce que nous appellerons l'identité transitoire que notre entourage et notamment nos étudiants de l'université, nous attribuent, ceci se manifestant à travers les représentations qu'ils ont de nous-même (et sans doute aussi d'eux-mêmes).

S'ils nous appréhendent en premier lieu dans notre rôle professionnel d'enseignante, que nous pouvons considérer comme le « *pôle de cristallisation* » évoqué par Taboada-Leonetti, différentes réflexions de leur part, nous amènent à considérer l'importance de ces éléments secondaires, périphériques à ce premier pôle de cristallisation. Les rôles qui nous sont ainsi attribués en tant que française et mère de famille sont très souvent appelés à jouer un rôle non négligeable dans l'organisation de cette identité virtuelle.

Les questions adressées à nous-même ou à notre fille, étudiante dans la même université, sont très révélatrices à cet égard : « comment vit ta mère à la maison? Normalement? (comprendre : comme on vit nous-même) », « où habitez-vous, Madame? À *Oum Ouzahina* (quartier très bourgeois d'Amman), à Djebel Hussein (quartier commerçant, un peu moins bourgeois), à *Madineh Riyyadiéh* (quartier des classes moyennes)? », « dans quelle école sont scolarisés vos enfants? (entendre : école publique fréquentée majoritairement par les Jordaniens ou école privée choisie majoritairement par les étrangers) », « qu'est-ce qui vous a amenée à vivre en Jordanie et à travailler à Mafraq (petite ville provinciale)? Vous êtes sûrement venue d'abord en touriste » que nous pouvons rapprocher de « comment avez-vous un prénom français et un nom de famille arabe? Votre père est sûrement algérien », déclarations proches dans le sens où l'hypothèse du mariage avec un Jordanien n'est jamais évoquée.

²⁰⁹ TABOADA-LEONETTI I., in *Stratégies identitaires*, ibid., p. 46.

Si ces questions s'expliquent en partie par la nécessité de situer l'autre, habitude liée à leur appartenance communautaire, tout se passe comme si le pôle de cristallisation « professeur de français » n'était pas suffisant pour alimenter l'élaboration d'une identité transitoire. Les éléments secondaires sont alors mobilisés pour compléter cette représentation identitaire conférée à l'autre, faisant de fait apparaître leur importance au sein d'un ensemble qu'il faut bien considérer comme une structure.

L'identité apparaît donc bien comme une espèce de « boîte à outils » selon l'expression de Devereux²¹⁰ : l'individu y puise les outils rendus nécessaires par la situation d'interaction dans laquelle il se trouve. Procédant par comparaisons, il convoque les représentations qu'il a de lui-même pour élaborer sa perception de l'autre et donc de l'identité qu'il va lui attribuer. Ainsi, la réflexion « votre père est sûrement algérien », qui nous a paru incompréhensible dans un premier temps, s'explique par la constitution particulière de l'état civil en usage en Jordanie : l'identité patronymique de la personne se compose, comme nous le verrons au chapitre 6-2, du prénom usuel immédiatement suivi de celui du père. Se conformant à cet usage, familier pour eux, ils ont alors interprété notre nom de famille, qui est également un prénom courant en Jordanie, comme étant celui de notre père. L'hypothèse logique était donc que ce dernier était d'origine arabe et sans doute algérien puisqu'ils savent que la communauté algérienne est largement représentée en France.

La conclusion erronée à laquelle ils sont parvenus nous semble témoigner de la « nécessité » dans laquelle se trouve l'individu, en particulier quand il est confronté à un fait qui échappe à ses catégories habituelles de classement, d'identifier l'autre en construisant peu à peu une identité virtuelle de l'autre. Pour mener à bien cette opération, il a alors recours à ses repères culturels propres. Cette identité transitoire ne reflète pas la totalité de la réalité identitaire et se transformera au fil des modifications apportées par les situations interactives, en fonction des informations qui se succèdent, constituant des étapes vers une perception plus affinée de l'identité de l'autre.

Cette structure identitaire a donc bien un rôle à jouer non seulement au niveau de la perception de son identité par l'individu lui-même, mais aussi au niveau de l'autre, individu ou groupe. L'identité intègre donc un double statut psychologique et sociologique, car si

²¹⁰ DEVEREUX G., *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972.

l'individu lui-même est bien amené en permanence à accepter ou refuser les rôles qui lui sont attribués, autrement dit à se déterminer, c'est bien dans cette relation à l'autre qu'il va pouvoir construire son soi, pour lui mais aussi pour l'autre.

L'identité personnelle serait ainsi plutôt étudiée par la psychologie, qui s'attacherait à faire ressortir les mécanismes impliqués dans sa genèse et mobilisés pour en assurer la gestion au fil des jours. L'identité sociale ressortirait davantage des recherches menées par les sociologues car c'est au sein des relations entre groupes et individus qu'elle s'élabore, donc dans des situations où sont mis en présence les statuts sociaux des acteurs. Les délimitations esquissées ici sont à l'évidence théoriques car les différentes catégories d'identité, personnelle, sociale ou collectives entretiennent des rapports parfois étroits ainsi que nous l'avons souligné dans l'introduction de ce chapitre. C'est donc plutôt dans une démarche de complémentarité que ces deux champs disciplinaires devront contribuer à approfondir la notion même d'identité.

Ceci nous amène à considérer l'importance de la situation d'interaction dans le processus d'élaboration de l'identité perçue par l'individu ou attribuée par l'environnement. Les paramètres de la situation d'interaction sont déterminants dans la définition de la place de l'un ou de l'autre.

Ainsi, dans la famille jordanienne, l'aîné des garçons est investi d'une responsabilité et d'un rôle de protection envers ses sœurs et envers l'ensemble de la famille (d'où son rôle aussi de préservation, de transmission de la tradition). Il sera donc amené à se définir lui-même par rapport à cet autre représenté par son groupe familial. L'importance de la situation d'interaction se révèle également au niveau de l'identité nationale dont le sens symbolique sera défini en fonction des paramètres afférents au contexte. S'il y a conflit (guerre, rapports de dominant à dominé, etc.) ou simplement contact entre deux individus (voyage touristique, manifestation culturelle internationale, par exemple), les places et représentations relatives de l'un et de l'autre seront très différentes. Ainsi cet étudiant jordanien qui nous disait avoir une représentation très négative des Palestiniens installés en Jordanie (vécus comme des hôtes non invités et gênants voire dangereux) et une représentation très positive des Palestiniens demeurés dans leur pays (vécus comme des résistants valeureux et dignes de respect²¹¹). Il se vivait donc lui-même dans un rapport de

²¹¹ Propos relevés en mars 2002 au cours de la deuxième « intifada », qui a débuté en septembre 2000.

solidarité et de fraternité avec un Palestinien de Cisjordanie mais dans un rapport de nette opposition avec un Palestinien de Jordanie.

Le rôle joué par les éléments secondaires de l'identité et par les paramètres interactionnels de la situation nous paraissent donc être non seulement des éléments constitutifs de la structure identitaire, mais aussi créer des réseaux relationnels où l'on n'est pas seulement un Palestinien, un Jordanien, un professeur, une Française... mais un Palestinien de Jordanie ou de Cisjordanie, un Jordanien citadin ou rural, un professeur apprécié dans son milieu professionnel ou au contraire non intégré, une Française vécue comme distante car perçue dans son éloignement ou une Française vécue comme proche, en raison de facteurs divers.

L'élasticité de la structure identitaire d'un individu ou d'un groupe suppose changements et adaptations et nous amène à considérer la problématique de l'identité sous l'angle des possibilités dont dispose l'individu ou le groupe pour «jouer» avec son identité, autrement dit sous l'angle des stratégies identitaires, selon la terminologie adoptée par Kastersztein et Taboada- Leonetti²¹². Les définitions usuelles de la notion de stratégie, telles qu'elles ont été reprises par ces auteurs²¹³ introduisent l'idée d'interactions et de possibilités de réactions des individus ou des groupes, dont on retrouve des échos dans la sociologie de Bourdieu, ainsi que nous l'avons signalé précédemment.

Parler en termes de stratégies implique la reconnaissance de possibilités d'interventions individuelles et collectives au gré des situations d'interaction et des buts ou finalités poursuivis consciemment ou non par les participants impliqués dans cette situation.

Les situations d'interaction mettent en présence des acteurs sociaux qui développent des relations interpersonnelles qui d'une part vont faire apparaître, au travers des discours, les représentations des acteurs et d'autre part vont témoigner des rapports existant entre les groupes mis face à face. Les échanges qui vont s'établir entre les acteurs seront fortement prédéterminés par la nature et la qualité des rapports qui existaient antérieurement entre les communautés dont sont issus ces acteurs. Ces rapports sont fondateurs des statuts relatifs

²¹² KASTERSZTEIN J. et TABOADA-LEONETTI I., in *Stratégies identitaires*, ibid..

²¹³ KASTERSZTEIN J., *Stratégies identitaires*, ibid., p. 30. Kastersztein reprend ici une définition extraite du petit Robert : « La stratégie [est] définie comme un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire ». TABOADA-LEONETTI I., *Stratégies identitaires*, ibid., p.49, « La notion de stratégie [peut être définie] comme un ensemble de dispositions prises par des acteurs pour atteindre un but donné (Définition extraite du Larousse) ou par référence à la théorie des jeux en mathématiques, comme un ensemble de décisions prises en fonction d'hypothèses sur les comportements des partenaires en jeu ».

dont les uns et les autres sont investis. Par exemple, en Jordanie, les étrangers venus de pays jouissant d'un certain prestige, sont perçus de façon plutôt positive. Cette perception a des fondements divers tels que : une image de pays économiquement fort, celle d'un pays n'ayant pas, historiquement, entretenu de rapports directs de domination ou encore celle d'un pays valorisé par sa langue et sa culture, comme la France.

Cela se manifeste par une meilleure qualité des rapports avec les personnes ou avec les administrations locales, ce qui n'est pas toujours le cas pour d'autres étrangers ou même parfois pour les Jordaniens. Evoquant la rapidité de certaines démarches administratives ou le bon accueil rencontré dans un hôpital ou d'autres institutions, des Jordaniens nous ont clairement dit que notre statut de Française avait joué ce rôle facilitateur, eux-mêmes n'ayant pas bénéficié d'une telle considération.

Dans le même ordre d'idée, un Sri lankais ou Egyptien sera perçu comme un travailleur venu d'un pays soit inférieur soit égal économiquement à la Jordanie mais en tous cas en position infériorisante de demandeur de travail : il sera affronté à plus de difficultés au niveau des mêmes administrations et devra parfois avoir recours à l'aide (ou « piston ») d'un Jordanien pour obtenir gain de cause. De même, un Palestinien venu en tourisme en Jordanie sera perçu différemment d'un Palestinien vivant en Jordanie, comme nous l'avons dit précédemment.

Il est également bien entendu que l'appartenance nationale ne sera qu'un des éléments utilisés pour catégoriser un individu, d'autres éléments tels que la position sociale dans l'échelle hiérarchique, la religion, le sexe ou les opinions, l'origine géographique que ce soit en termes de pays d'origine ou de régions à l'intérieur même du pays ou encore l'apparence vestimentaire, pouvant intervenir.

5-1 Les stratégies identitaires et leurs finalités

Si l'on peut repérer certains comportements identitaires d'un individu de façon relativement aisée, tenter de comprendre les mécanismes auxquels obéissent ces comportements nous amène à reconnaître, avec Kastersztein et Taboada-Leonetti²¹⁴, que les stratégies d'un acteur se négocient en interaction avec d'autres acteurs ou plus

²¹⁴ KASTERSZTEIN M., TABOADA-LEONETTI I., in *Stratégies identitaires*, ibid.

généralement avec son environnement. Ces deux chercheurs ont, au cours de leurs travaux sur les finalités identitaires des acteurs sociaux ou des minorités, mis à jour des finalités fréquemment rencontrées et se sont appuyés sur les travaux menés notamment sur la visibilité sociale par Goffman en 1959 et Moscovici en 1979, sur la différenciation par Lemaine en 1966, Lemaine et Kastersztein en 1972, Lemaine et Personnaz en 1981 et par Codol en 1979 et 1981 et sur l'identité.

Ces travaux antérieurs montrent qu'une des finalités essentielles pour l'individu est la reconnaissance de son existence au sein de son groupe et de son système social. Cette reconnaissance comprend deux pôles : d'une part celui de l'environnement, du système qui doit reconnaître l'appartenance de l'individu et la place particulière qu'il occupe dans ce système et d'autre part le pôle de l'acteur qui doit ressentir subjectivement cette reconnaissance. Il y aurait donc pour l'acteur, une exigence à la fois de son existence et de sa spécificité.

Les finalités identitaires définies au niveau individuel ont une influence directe sur les enjeux au niveau collectif :

«...si l'un des acteurs cherche à modifier l'identité qui lui est attribuée, cela signifie qu'il doit modifier le rapport entre les deux partenaires et donc que ce qui est en jeu n'est pas seulement l'identité de l'un ou de l'autre mais la situation qui contient leurs rapports²¹⁵».

Par exemple, les jeunes Jordaniens d'origine palestinienne qui revendiquent l'assimilation totale et non pas seulement «sur papier», c'est à dire qui demandent à être reconnus par la société jordanienne comme Jordaniens à part entière, dans leur existence et leur appartenance à cette communauté, mettent en cause non seulement la définition de leur propre identité mais celle de l'identité jordanienne et la notion de citoyenneté.

Taboada-Leonetti, qui a axé ses recherches sur les stratégies identitaires développées par les minorités, relève comme finalités les plus fréquemment rencontrées, la visibilité, l'assimilation, la différenciation, la valorisation, la temporalité, les intérêts sociaux et les bénéfices psychologiques. L'examen de ces finalités dans le contexte jordanien nous paraît

²¹⁵ TABOADA-LEONETTI I., in *Stratégies identitaires*, ibid., chap.2, p.55.

intéressant car de tels comportements stratégiques apparaissent quand des groupes présentant certaines différenciations cohabitent sur un même territoire. Les stratégies identitaires ont été étudiées par Taboada-Leonetti en France ou plus généralement en Europe dans le cadre des situations minoritaires. Il conviendrait de se demander si la dénomination de "minorités" est applicable à tous les groupes composant la population jordanienne.

Pour discuter ce point, nous nous référons au point de vue juridique développé par Guy Héraud²¹⁶. Une classification générale distingue les minorités en « nations sans Etat » et « minorités au sens strict »²¹⁷. Une « nations sans Etat », comme son nom l'indique, n'est reliée ethniquement à aucun Etat souverain; c'est le cas des Kurdes ou des Tibétains. Les minorités stricto sensu désignent «*le prolongement hors frontières d'un ou plusieurs Etats souverains*²¹⁸», comme les Hongrois de Roumanie. Cette classification ne peut, nous semble-t-il, rendre compte de la situation des communautés cohabitant en Jordanie que de façon partielle. En effet, les Tchétchènes et les Tcherkesses peuvent être considérés comme des minorités au sens strict, ces populations ayant dû quitter leur pays d'origine en raison des brimades exercées à leur encontre du fait de leur appartenance confessionnelle.

Le cas des chrétiens de Jordanie nous oblige à considérer que ce groupe est composé de nationalités diverses (Jordaniens, Palestiniens et autres). Minoritaires du point de vue de leur appartenance religieuse, ils ne le sont pas quant à leur appartenance nationale. Le cas des Palestiniens est encore plus délicat à appréhender : les dénommer minoritaires au sens strict implique qu'ils doivent remplir la condition d'être originaires d'un Etat souverain au sens juridique, ce qui peut prêter à discussion; la catégorie «nation sans Etat» est également non pertinente car des structures étatiques palestiniennes, reconnues par la communauté internationale, existent.

Il nous semble donc que Guy Héraud a raison de faire référence à d'autres facteurs²¹⁹ tels que l'identité, le principe de la volonté dont fait preuve un groupe conscientisé et revendicatif, les statuts officiellement reconnus à une minorité, la notion de dispersion ou non d'une communauté. Ces perspectives permettent d'avancer dans la réflexion. Ainsi, le

²¹⁶ HERAUD G., Les minorités nationales en Europe centrale et orientale, in *L'Europe en formation*, n° 281, été 1991, publié par le CIFE, pp. 7-18.

²¹⁷ HERAUD G., Les minorités nationales en Europe centrale et orientale, op. cit., p.9.

²¹⁸ HERAUD G., ibid., p.9.

²¹⁹ HERAUD G., ibid. pp 9-14.

facteur volonté, qui entretient des rapports avec celui d'identité, nous fait entrevoir une communauté consciente de son existence et de sa spécificité par rapport aux autres communautés. De ce point de vue, les Palestiniens pourraient être considérés comme une minorité; cependant, ce classement oblige à soulever des questions essentielles : comme le remarque lui-même Guy Héraud dans la cas des Ibos²²⁰, la communauté palestinienne de Jordanie est souvent considérée comme étant en position prépondérante face au groupe dominant si l'on évoque son rôle économique dans le pays. A la suite de François Rigaux²²¹, la question de la terminologie nous amène à une remarque. Le concept de minorité présente le défaut d'être porteur d'une connotation de manque, à l'instar du mineur juridiquement incapable et dépendant. Nous ne sommes pas sûre que les chrétiens de Jordanie, par exemple, se vivent comme minoritaires dans ce sens-là.

Le concept de minorité nationale, à notre sens rebelle à l'enfermement dans une définition, paraît soulever plus de questions qu'il n'apporte de clarifications et nécessiterait une étude approfondie qui dépasse largement le cadre de notre recherche. Nous retiendrons donc dans le cadre qui est le nôtre, le fait qu'une population délimitée par un tracé territorial, surtout s'il est récent ne peut être homogène²²². Par ailleurs, les communautés composant ces populations se dessinent comme des «minorités» dotées chacune de configurations spécifiques qui les amène à mettre en œuvre des stratégies identitaires qui leur sont propres. Cette optique nous permet de considérer que les finalités dégagées par les chercheurs européens peuvent être pertinentes pour notre terrain d'études.

²²⁰ HERAUD G., *ibid.*, p.15. Les élites Ibos, ethnie minoritaire face à l'ethnie dominante dans l'ancien Nigéria et victime en général d'une domination massive, occupaient des postes de direction.

²²¹ RIGAUX F., *Peuples et minorités; poids du passé et incertitudes d'avenir*, in *L'événement européen*, n°281, été 1991, publié par le CIFE, p.38.

²²² RIGAUX F., *Peuples et minorités*, *op. cit.*, p.41. L'argument central de la démonstration de F. Rigaux, professeur de droit, est que « *le concept de minorité est né à l'occasion du passage de l'Etat patrimonial à l'Etat-nation* [dont le modèle est issu de la Révolution française]» Il ajoute que « *La disparition des anciens Etats patrimoniaux a révélé qu'il était impossible de dessiner le tracé des frontières territoriales autour de populations homogènes [...] l'Etat-nation a fait naître le mythe de l'unité du peuple*». Nous considérons que ce schéma reflète assez bien, de ce point de vue, la configuration historique et actuelle du Moyen-Orient : l'Etat ottoman était composé de «willaya» ou «provinces»; le découpage géographique qui a eu lieu dans la première moitié du XXe siècle a mis en place des limites territoriales autour de populations non homogènes.

5-1-1 La visibilité

Tout comme l'ont montré les études antérieurement menées, la visibilité nous paraît être une finalité essentielle dans le contexte de la société jordanienne. Pour comprendre cette importance, il faut se remémorer ses caractéristiques. Composées de groupes ethniques d'origines différentes, deux communautés occupent une place majeure dans cette structuration : les Jordaniens "de souche"²²³, car ils constituent la population d'origine du pays, et les Palestiniens représentant un groupe au moins aussi important en nombre que les Jordaniens.

Depuis l'antiquité, les peuples de Palestine et de Transjordanie — la Jordanie actuelle — sont liés par la langue, la religion, la culture et entretiennent des relations commerciales ou sont apparentés par le sang. L'éclatement de cette région du Moyen-Orient au XXe siècle en quatre pays : Liban, Syrie, Jordanie et Israël/Palestine en change la physionomie et crée des entités territoriales et des comportements nouveaux. La Jordanie a été le pays le plus concerné par ces événements puisqu'elle a accueilli un nombre considérable des réfugiés palestiniens auxquels elle a accordé dès 1949 la nationalité jordanienne²²⁴. La cohabitation de ces deux composantes de la nation jordanienne ne s'est pas toujours effectuée sans heurts et est largement tributaire des fluctuations politiques et économiques de la région.

Le discours identitaire des deux communautés est également largement fonction des tensions locales et régionales. Chacune entend faire valoir son droit à l'existence et à sa spécificité, revendication exacerbée en période de crise, comme ceci était le cas en 2002, la région étant alors en pleine deuxième « *intifada* ». Les revendications latentes en période calme s'exacerbent et se dessinent avec acuité, profilant des comportements et des attitudes dont la finalité est bien la visibilité. Ceci se traduit de multiples façons, dans les discours, la présentation vestimentaire entre autres.

Au niveau du discours, certains choisissent de se présenter comme Jordaniens ou comme Palestiniens bien que détenteurs d'un passeport jordanien. Certains Jordaniens de

²²³ Que l'on ne voie pas dans cette expression de connotation péjorative. A défaut d'avoir trouvé mieux, nous reprenons ce terme utilisé par d'autres auteurs pour désigner la population implantée sur le territoire jordanien depuis au moins le siècle dernier.

²²⁴ LAVERGNE M., *La Jordanie*, ibid., p.179.

souche négligent leur nom de famille pour utiliser, dans leurs interactions verbales, le nom de la « *ashira* » ou «tribu» à laquelle ils appartiennent. Ils se placent ainsi directement dans une position de visibilité, dans une généalogie facilement identifiable par tous.

Au niveau vestimentaire, on peut citer l'exemple du « *hattah* » ou « foulard » palestinien ou jordanien porté par les hommes. Le « *hattah* » jordanien, élevé au rang d'emblème national par la famille royale²²⁵, est rouge et blanc, le « *hattah* » palestinien est noir et blanc. Le port de l'un ou de l'autre est un marqueur de visibilité identitaire sans équivoque; les jeunes adoptent également souvent le port de pendentifs variés représentant d'une façon ou d'une autre, la Jordanie ou la Palestine.

L'exigence de reconnaissance de son existence, de son originalité, autrement dit de visibilité nous paraît essentielle et les groupes peuvent développer des comportements à finalité d'assimilation et de différenciation, finalités évidemment complémentaires.

5-1-2 Assimilation et différenciation

Les groupes concernés vont développer des comportements d'assimilation à la communauté dont ils se réclament. En disant "nous" par opposition à "eux" c'est à dire l'autre groupe, ils suggèrent une définition de ce "eux" comme un "non nous". Ils cherchent ainsi à développer la conscience d'appartenance à une communauté différente. Le recours à la différenciation puis à l'assimilation s'actualise si l'opposition entre « nous » et « non nous » intervient dans une période conflictuelle.

Cependant les choses ne sont pas aussi nettes sur le terrain jordanien. Pour comprendre la malléabilité de ces revendications identitaires en Jordanie, il ne faut pas oublier que les jeunes Jordaniens d'origine palestinienne constituent actuellement la troisième génération née des réfugiés arrivés en Jordanie après 1948. Les trois générations ont participé et participent toujours pour une part importante à la vie économique surtout, parfois politique, de la Jordanie et le fait de s'être vu conférer la citoyenneté jordanienne (la Jordanie constitue à cet égard le seul exemple au Moyen-Orient) a permis à beaucoup de

²²⁵ Le roi Abdallah II, tout comme le défunt roi Hussein, la plupart du temps, fait ses discours coiffé du «hattah» rouge et blanc.

Palestiniens de Jordanie de prospérer et de constituer une classe moyenne qui vit dans les quartiers cossus d'Amman.

Si beaucoup de Palestiniens de la génération arrivée en 1948 conservent une mémoire du pays qu'en est-il des jeunes de la troisième génération. Et s'il y a différenciation et assimilation, par rapport à quel groupe ? Ce point est délicat et, à notre connaissance, a donné lieu à peu de recherches. Les réflexions qui suivent s'appuient sur la seule étude que nous avons trouvée sur ce sujet précis. Elle corrobore nos propres constatations empiriques glanées aussi bien au cours de notre pratique professionnelle que de notre expérience personnelle. Certains jeunes Palestiniens, tout en conservant une mémoire du pays perdu, qui peut être considéré comme une sorte de référent mythique, revendiquent également le droit d'être considérés comme des citoyens jordaniens, c'est à dire des citoyens d'un pays où ils sont nés, ont grandi et ont fait leurs études²²⁶. Ainsi se crée un groupe, peut-être restreint, mais qui se constitue en interface des deux grandes communautés composant la société jordanienne et qui développe une identité composée d'éléments venus de ces deux entités. D'autres jeunes Palestiniens ou Jordaniens s'assimilent sans équivoque à leur groupe d'origine.

Pour les Palestiniens, cette tendance sera marquée au moyen de ce que nous nommerons les emblèmes de visibilité évoqués précédemment. Cette revendication de leur différence et donc de leur appartenance à la communauté palestinienne fonctionne sur le mode de la transmission, de la reproduction, de la permanence et de la continuité d'un mode de vie, de pensée qui se concrétise dans le quotidien et le discours de la famille et du groupe relationnel proche (amis, voisins, relations). Ainsi, les grands-parents qui peuvent vivre dans la maison familiale ou avoir leur résidence à proximité de celle de leurs enfants, ou qui effectuent de nombreuses visites chez ceux-ci, perpétuent le mythe par la transmission d'une mémoire collective.

²²⁶ CHATELARD Géraldine, L'adolescence du regard, in *Jordanie; le royaume frontière*, ibid., pp.100-115. Cette étude se base sur une série de photos prises en 2001 par des jeunes du camp de réfugiés de Madaba en Jordanie, dans le cadre d'un atelier animé par un photographe français qui avait effectué la même expérience dix ans auparavant avec des adolescents d'un camp de réfugiés de Deheisheh, près de Bethléem. Frappé par la différence de ton entre les deux groupes d'adolescents, il écrit : « *A Deheisheh, il n'y avait pas de futur [...] A Madaba, la souffrance et la mémoire de la Palestine sont des thèmes récurrents, mais l'avenir a droit de cité. Ces jeunes photographes s'inscrivent dans un environnement qui dépasse les limites du camp. [leur] identité même n'est pas forcément construite par rapport au passé d'avant 1948 [...].* »

Cette mémoire s'inscrit dans le quotidien : beaucoup de femmes, surtout âgées, ne portent que la robe palestinienne traditionnelle²²⁷, qu'elles ont elles-mêmes fabriquée et brodée durant de longs mois, accompagnée du long voile blanc qui couvre la tête et retombe dans le dos. Ces pratiques vestimentaires de la part de femmes âgées qui ont passé une jeunesse calme et heureuse « *fil balad* » (au pays²²⁸), constituent des rites du quotidien, à la fois matériels et symboliques, par lesquels elles s'inscrivent dans la société jordanienne d'accueil, et par lesquels, au fond, celle-ci s'institue, se modèle et se construit. Le port du vêtement traditionnel évoqué ici est surtout le fait de femmes âgées, issues des classes moyennes ou paysannes de Palestine. Il est par ailleurs intéressant de noter que cette pratique concerne également des femmes moins âgées ou jeunes, toutes classes sociales confondues, en Jordanie, qui achètent à un prix très élevé²²⁹, ou parfois confectionnent elles-mêmes, ces robes traditionnelles. Dans ce cas, le port de ce vêtement n'est pas quotidien mais réservé à des occasions particulières plus formelles, comme des visites, des fêtes ou des manifestations fortement connotées d'un point de vue politique et identitaire²³⁰. Rite dans ce cas occasionnel, cette pratique n'en véhicule pas moins une symbolique forte d'assimilation au groupe et de membre transmetteur de valeurs.

L'art culinaire avec toutes les pratiques culturelles qui s'y rattachent témoigne également de ces marqueurs d'assimilation, tant au niveau de la pratique quotidienne que du discours. Si les principaux plats traditionnels sont préparés par toutes les communautés de la société jordanienne, les recettes, avec leurs particularités de composition, de confection, en fonction de la ville ou du village d'origine, avec leurs particularités culturelles, sont évoquées et déclinées à l'infini, nouvelle occasion d'ouvrir une fenêtre sur cette tranche de vie passée « au pays ». Ainsi cette femme, faisant revivre à ses enfants et découvrir à ses petits-enfants, la préparation du repas et la vie quotidienne qui avait été la

²²⁷ Les broderies des robes, par leurs couleurs ou leurs motifs, symbolisent la ville ou le village d'origine, que ce soit en Jordanie ou en Palestine. L'exigence de visibilité et donc de différenciation est là, on ne peut plus claire.

²²⁸ Signifie littéralement "au pays". Expression couramment employée par les femmes de cette tranche d'âge. Le pays n'est même pas nommé car la signification est transparente dans un milieu d'initiés et traduit à notre sens la continuité du vécu psychique.

²²⁹ Une robe traditionnelle brodée se vend de 150 à 300 dinars jordaniens, voire plus. A titre indicatif, un fonctionnaire de l'administration jordanienne perçoit environ 150 dinars par mois en début de carrière et peut espérer arriver à 300 dinars en fin de carrière.

²³⁰ A l'occasion d'une exposition organisée par notre université en mai 2002, en pleine deuxième « Intifada », plusieurs de nos étudiantes qui participaient à son organisation, avaient revêtu la robe traditionnelle palestinienne, ce qui ne correspondait pas à leur pratique quotidienne.

sienne dans son village natal : très tôt, le matin, il y avait d'abord la cuisson, au four municipal, de la pâte à pain qu'elle avait préparée la veille; plus tard, dans la matinée, c'était l'achat des légumes à un vendeur ambulancier, au moyen d'un panier attaché à une corde et qu'elle descendait par la fenêtre de son appartement, une première fois pour prendre les légumes et une deuxième fois pour faire parvenir l'argent au marchand. La plupart du temps, les légumes étant achetés en grosses quantités pour un prix très bas, elle en distribuait une partie à ses voisins. On pourrait multiplier de tels exemples qui deviennent de vrais symboles d'appartenance à la communauté, perpétuée par ce biais, continuée sur le mode de l'oralité suivant un axe générationnel et transmise au quotidien de générations en générations.

Pour les Jordaniens « de souche », la part des emblèmes de différenciation est relativement faible et sont surtout le fait des générations des parents ou grands-parents. Outre le port, pour les hommes, du « *hattah* » rouge déjà évoqué, la longue robe noire avec un foulard également noir noué sur la nuque est typique des femmes bédouines d'un certain âge. Aucun de ces marqueurs n'apparaît chez les jeunes que ce soit au cours de la vie quotidienne ou lors d'occasions particulières, comme c'est le cas pour les Palestiniens. Par ailleurs, un nationalisme plus ou moins affiché selon les cas se manifeste parfois dans les discours et dans les certitudes sur l'avenir²³¹, qu'un citoyen « de souche » peut s'autoriser. Quant au discours officiel jordanien de cohésion nationale, il se fonde majoritairement sur des images emblématiques telles que des photos de la famille royale, l'hymne national, la devise nationale.

²³¹ Nous pensons au sentiment bien établi, chez certains Jordaniens « de souche », d'être intégrés à un système qui s'adresse à eux et qui se manifeste par le recours à la « *wasta* » ou « *piston* ». Non officielle mais fonctionnant effectivement, cette procédure permet à beaucoup de Jordaniens d'intégrer une place dans la société même si cela s'effectue indépendamment des compétences réelles des individus. Riccardo Bocco évoque cette situation en ces termes, dans l'article "Comment peut-on être bédouin?", *La Jordanie, le royaume frontière*, Autrement, op.cit., p.74 : « *Des cheikhs aux chômeurs, tous se considèrent encore aussi bédouins que les membres de leur tribu qui sont demeurés dans la badia [...] les individus originaires des steppes sont sans cesse renvoyés à leur généalogie: il suffit qu'ils déclinent leur nom de famille (celui du clan en général) dans une conversation informelle ou une administration pour être immédiatement identifiés et traités comme bédouins de telle ou telle tribu, c'est-à-dire comme bénéficiant d'un certain nombre d'avantages et d'un réseau de parenté et d'influence.* »

5-1-3 La valorisation

Nous avons évoqué précédemment cet aspect des stratégies identitaires, présent dans les travaux de Abric sur le contenu des représentations culturelles. Pour la sociologue réunionnaise Taboada-Léonetti, cette finalité est caractéristique des rapports de domination dans lesquels la minorité recourt à ce moteur pour instaurer psychologiquement une image positive de son groupe.

Dans le cas jordanien, nous retrouvons cette stratégie, non pas dans un contexte de domination mais dans celui de l'histoire de sa création. Comme nous l'avons souligné dans la partie de ce travail consacré à l'histoire de la Jordanie, dès les années 1930 et ceci pour bien des années plus tard, le pouvoir central s'est assuré le soutien des Bédouins. Ce qui était sans doute un but politique, a également fourni au jeune Etat un moyen d'élaborer une identité jordanienne spécifique par rapport aux autres pays de la région²³². Ainsi, s'est propagée l'image gratifiante des « Bédouins du roi Hussein » et de leurs qualités d'honneur, de courage et d'hospitalité²³³. Si cette image a subi quelques altérations²³⁴ au cours des vingt dernières années quant à leur allégeance sans faille au pouvoir, il reste que leur code d'honneur, de courage et d'hospitalité demeure une réalité.

5-1-4 La temporalité

Le recours aux repères temporels est un élément important de l'identité. Les groupes éprouvent le besoin de se reposer sur un passé, réel ou mythique, mais aussi de pouvoir

²³² BOCCO Ricardo, Comment peut-on être bédouin?, *La Jordanie, le royaume frontière*, ibid., p.74. «*Il apparaît ainsi clairement que, malgré les changements économiques et sociaux qui ont touché les Bédouins depuis les années 1920, et malgré l'abandon du nomadisme, l'identité bédouine se conserve parmi certaines tribus car elle est entretenue par les structures de l'Etat moderne*»

²³³ BOCCO Ricardo, ibid., p.75 : «*L'image [de la Jordanie, pays des bédouins] est sociologiquement fausse, mais elle n'en provient pas moins d'un discours élaboré en Jordanie même. [...ce discours] national, n'exalte pas le mode primitif de vie des bédouins encore nomades mais une tradition, des racines, une origine bédouine de la population «vraiment» jordanienne. Les hautes valeurs sociales et morales des Bédouins sont mises en avant, celles que les sédentaires actuels auraient conservées : la bravoure, la générosité, la solidarité, l'hospitalité, l'équité, tous éléments qui forment l'honneur au sens méditerranéen du terme (pensons à la Sicile ou à la Corse...)*.

²³⁴ Cf. Partie historique: les émeutes d'avril 1989 auxquelles ont pris part les tribus bédouines du sud sont des indicateurs de cette évolution.

envisager leur avenir. Ces deux extrémités déterminent un espace temporel qui joue un rôle essentiel dans le vécu et les revendications identitaires des groupes.

Cette dimension temporelle est facilement détectable dans les mouvements de décolonisation et les mouvements autonomistes. Elle est tout aussi lisible en Jordanie où l'observation de la politique muséale manifeste une volonté de se réapproprier un passé permettant de fonder des racines communes, de retracer une histoire et de créer ainsi un lien entre les individus²³⁵. A partir de cet héritage partagé et légitimant, le groupe et l'individu, aura les moyens de penser un projet collectif le projetant dans un devenir. Cet ancrage temporel constitue également le fil conducteur de l'enseignement scolaire de l'histoire du pays.

5-1-5 Les intérêts sociaux et les bénéfices psychologiques

Il s'agit ici de situations où le sujet utilise son appartenance ethnique en vue d'obtenir un bénéfice personnel. En principe, ce cas de figure est peu valide en Jordanie puisque toutes les minorités ethniques bénéficient de la nationalité jordanienne. Il est cependant vrai qu'appartenir à une grande tribu peut faciliter, comme nous venons de le voir²³⁶, la résolution de problèmes divers. Nous mettons également au compte de cette finalité, le sujet qui se présente directement à un interlocuteur sous le nom de famille du clan au lieu d'utiliser le nom de la famille nucléaire²³⁷ : il s'attribue ainsi un certain prestige qui facilitera l'interaction ou la solution du problème si tel en est le but.

Les stratégies développées peuvent bien sûr cibler des finalités différentes simultanément. Taboada-Leonetti relève par exemple que « *dans le cas des minorités, le besoin de revalorisation est presque toujours présent et s'ajoute à d'autres finalités telles que le temporalité, l'assimilation ...*²³⁸ ».

²³⁵ MAFFI I., *Le musée comme moyen de légitimation du pouvoir en Jordanie*, mémoire de DEA, ibid. Voir note 77.

²³⁶ Voir note 231.

²³⁷ Voir également note 231.

²³⁸ TABOADA-LEONETTI I., *Stratégies identitaires et minorités*, in *Stratégies identitaires*, CAMILLERI C. et alii, ibid., chap 2, p.57.

La présence de finalités conjointes s'observe également dans le contexte jordanien et sera fonction de la représentation de l'autre ou de l'autoreprésentation suscitée par l'interaction.

Nous nous sommes attachée, pour comprendre d'un peu plus près ce qui est induit par le concept d'identité, à situer des points d'achoppement ou des repères dans la construction identitaire dans le cadre d'un pays comme la Jordanie. Les différents travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée dans notre recherche ont tenté eux aussi de conceptualiser l'identité en dégagant des points forts de cette structure. Interrogé sur l'usage des termes d'*universalité*, d'*homogénéisation* et de *mondialisation* par les sciences humaines (sociologie, histoire, anthropologie...), Marc Augé précise que « *...tous ces phénomènes n'ont pas la même signification dans tel ou tel endroit du globe, mais, en même temps, ils ont tous à voir avec une analyse plus large*²³⁹ ».

Outre que cette précision peut, à notre sens, s'appliquer à toute recherche sur l'identité, elle pose aussi, nous semble-t-il la question du rapport entre le proche et le lointain envisagé non pas en termes géographiques, mais plutôt sous l'angle de l'étrangeté et de l'altérité : ce que l'on conçoit comme lointain ou proche l'est-il réellement? Ne peut-on découvrir l'étrangeté à notre porte et une proximité imprévue quand on est loin? Proche et lointain introduisent l'idée de relativité et d'altérité présentes dans tous les processus d'identification au cours desquels non seulement l'individu mais aussi les groupes, se construisent. Mettre l'accent sur ces deux notions, c'est aussi s'interroger sur l'expérience de la différence vécue par chacun et que l'on retrouve au cœur du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette situation d'interculturalité, il importe de connaître et de prendre en compte les différentes cultures mises en relation non pas dans une optique hiérarchique d'évolutionnisme culturel dont Lévi-Strauss a dénoncé les limites et les dangers²⁴⁰ mais dans celle de sociétés dotées de cultures douées chacune d'une logique propre.

C'est pourquoi il nous paraît important de présenter quelques lignes de force de la société jordanienne pouvant éclairer la notion d'identité au sein du contexte jordanien.

²³⁹ AUGE M., «Toutes les cultures sont des univers de reconnaissance», in Cultures, culture, *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, Numéro spécial, janv.1996, Paris, Edicef, (coord. par Porcher L.), p.50.

²⁴⁰ LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, ibid., chap. 4, p. 27-33.

6 - Pertinence de la notion en Jordanie

La plupart des recherches en matière d'identité ayant été effectuées dans le contexte occidental nous sommes amenée à nous interroger sur la pertinence de leur application en Jordanie, c'est à dire dans un contexte arabo-musulman où les données culturelles, sociales, économiques et géopolitiques diffèrent.

Dans la vie quotidienne, au fil des interactions, l'individu est en situation de percevoir autrui, de se forger une représentation individuelle de cet autre, de lui conférer des caractéristiques, des motivations et traits psychologiques lui permettant d'anticiper et de comprendre ses conduites. Cette démarche est constitutive des processus cognitifs et affectifs à la base de l'appréhension d'autrui et de la connaissance sociale de façon générale que ce soit en situation mono-culturelle ou interculturelle.

Elle se situe aussi au cœur de la pratique professionnelle des enseignants dans le cas qui intéresse notre recherche, des formateurs, dont le rôle est d'enseigner, d'éduquer, de conseiller, de guider dans un cursus universitaire avec pour finalité l'insertion dans la vie professionnelle et dans la société. Placé en situation d'interagir avec des individus, l'enseignant ou le formateur est constamment sollicité et amené à évaluer les personnes qu'il a en charge afin de développer leurs capacités et créer les meilleures conditions possibles de transmission, de réception et d'appropriation d'un savoir. Ainsi, l'individu se trouve toujours au centre de la pratique professionnelle de l'enseignant.

Des chercheurs tels que Margalit Cohen-Emerique²⁴¹ ont constaté que c'est lors de ce processus de connaissance que surviennent des incompréhensions, des « *distorsions*²⁴² » qui peuvent peser sur le bon déroulement de la relation et donc du travail en cours. En effet, la rencontre de deux personnes est aussi la rencontre de deux individualités, de deux conceptions différentes de l'individu et du monde aussi bien quant aux coutumes, aux valeurs, aux croyances des personnes, que quant à la façon dont le sujet envisage ses relations au monde, vision qui correspond au modèle de personne véhiculé par sa société.

²⁴¹ COHEN-EMERIQUE M., « Pluralité des notions de personne. L'opposition entre le modèle individualisé et le modèle communautaire » dans *Migrants-Formation*, n°80, mai 1990, pp.42-55.

²⁴² COHEN-EMERIQUE M., op. cit., p.43.

La notion de sujet, étudiée par l'anthropologie et la philosophie sous le terme de personne, par la psychologie comme la conception de soi et par l'histoire en tant que ce qui relève de l'individu et du domaine privé est directement liée au système de valeurs, aux règles, aux normes, aux croyances, aux mythes et idéologies. Cet ensemble de faisceaux concourt à situer l'homme dans son environnement physique et social, mais aussi dans ses rapports avec le sacré et le surnaturel. La notion de personne entretient donc des liens étroits avec le domaine des valeurs car elle se forme au cœur d'une société donnée et puise ses sources dans les domaines religieux, économique, politique, judiciaire. Elle est aussi fonction de l'histoire, puisqu'elle varie avec l'évolution de la société et de l'idéologie :

« Elle sera donc différente suivant les sociétés, dans le temps et l'espace. Les nombreuses études ethnologiques [...] ainsi que les travaux historiques sur la notion de personne chez des peuples actuellement disparus, Grecs anciens, Aztèques, Méditerranéens [...] illustrent la pluralité des conceptions de la personne tant du point de vue des éléments qui la constituent et de la disposition de ceux-ci, que du point de vue de son fonctionnement. Elles font apparaître leurs différences profondes avec le modèle occidental, lui-même abondamment étudié²⁴³ ».

Cohen-Emerique relève, qui plus est, que dans certaines sociétés (par exemple, le cas des Canaques, de l'Inde), des études montrent qu'il est possible de mettre en cause l'existence même du concept de personne.

Les recherches sur la pluralité des conceptions de la personne ont permis de mettre à jour l'hypothèse de l'existence de deux modèles fondamentaux et opposés : le modèle individuel qui prévaut en Occident et le modèle communautaire fréquent dans les sociétés non occidentales. Il s'agit d'une différence culturelle majeure qui intéresse aussi bien les sociologues que les psychologues, les anthropologues ou les économistes.

« L'individualisme est une tendance des membres de certaines cultures à se définir en tant qu'individu, "moi", plutôt que par rapport au groupe, à la famille, "nous" dans les sociétés communautaires²⁴⁴ »

²⁴³ COHEN-EMERIQUE M., *ibid.*, p.44-45.

²⁴⁴ CAMILLERI C. et COHEN-EMERIQUE M., *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 317.

Le modèle individualiste, présent dans les sociétés occidentales d'Amérique du Nord et d'Europe de Nord entre autres, est marqué par l'importance accordée au moi de la personne, considérée comme une unité à part entière. Le sujet évolue dans un contexte social où les valeurs d'autonomie et d'indépendance développées l'amènent à poursuivre sa vie d'adulte hors de sa famille. Cette autonomie une fois acquise, le sujet doit être apte à se réaliser pleinement et à agir, en toute situation, en cohérence avec lui-même, ce qui aura pour effet de renforcer son moi et corollairement d'être reconnu en tant que lui-même par son entourage.

Ainsi l'individu est identifié plus par un comportement, des valeurs, des croyances, des opinions qui lui sont propres, que par son appartenance à divers groupes : repérable non seulement au niveau pragmatique du vécu, mais aussi au niveau de l'idéologie, l'individualisme est le fruit des grands courants de pensée philosophique, économique, politique et religieux qui ont rythmé l'évolution de la société occidentale en plaçant l'individu au cœur de leur système.

A l'opposé, le modèle communautaire place l'individu au centre d'un réseau de relations sociales qui le rattachent, tout au long de sa vie, non seulement au milieu familial d'origine, mais aussi à des groupes d'appartenance plus étendus. En Jordanie, ces groupes sont la famille nucléaire et la famille étendue, mais aussi les clans et les tribus. La personne est ainsi placée en situation d'être l'élément d'un ensemble dont elle n'est jamais dissociée. Dans la grande majorité des cas, l'individu reste dans sa famille qu'il ne quitte que pour fonder sa propre famille²⁴⁵. Si bien qu'une action de sa part, contraire au code social en vigueur dans le groupe, peut rejaillir sur le groupe lui-même, comme nous le verrons plus loin. Dans cette relation fusionnelle, ce n'est pas la spécificité qui va générer un jugement sur la personne, mais plutôt une conception holistique de la personne. Comme le souligne D. de Salins, dans le cadre de la Turquie, on a tendance à «*reconnaître globalement son interlocuteur. Cette société est de préférence mue par le communautaire*²⁴⁶». L'individu est donc fortement soudé à des groupes, mais en contrepartie, il n'est jamais seul : la solidarité

²⁴⁵ ABU JABER K., *The Jordanians and the People of Jordan*, Amman, Royal scientific society press, 1980, p.60 : « *The Jordanian family is not like the family in the West, where children beyond the age of 18 or 20 are expected to grow of it and leave it [...] A man without a family is likened to a limb cut from a tree* »

²⁴⁶ DE SALINS Dominique, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, p. 122.

est réelle et impérative. La hiérarchisation des relations en fonction de l'autorité, le plus souvent selon le critère de l'âge est un autre pôle important de ce modèle sociétal.

Ces deux modèles réfèrent aux supra structures de deux types de sociétés distinctes. Bien qu'à l'intérieur de ces archétypes, la personnalité des individus demeure complexe et plurielle, les divers apprentissages auxquels sont confrontés les membres d'une de ces communautés impriment en chacun d'eux les marques profondes de ces modèles : l'individu immergé depuis son plus jeune âge dans l'une ou l'autre de ces sociétés, en ignore les schèmes que nous avons dégagés mais les intériorise naturellement au cours de son existence par l'intermédiaire de ses interactions avec son milieu familial ou social mais aussi scolaire, universitaire puis professionnel.

Parallèlement à ce système, de grandes mutations telles que l'urbanisation, la mobilité géographique des populations, due à des conflits politiques ou à des impératifs économiques, la circulation des produits et des modèles culturels grâce à l'extension planétaire des mass médias, traverse le champ social de ces sociétés. Des bouleversements sociaux importants peuvent ainsi s'esquisser et influencer d'une façon ou d'une autre sur les personnes et les sociétés de certains pays. Le poids de ces mutations a été ou est à l'oeuvre en Jordanie.

Nous nous proposons maintenant d'examiner certains traits de la société jordanienne afin d'illustrer l'existence du modèle communautaire en Jordanie et de la force de certaines de ces mutations.

6-1 L'attachement à la famille nucléaire et élargie

La notion de personne extrêmement individualisée des sociétés occidentales n'existe pas en Jordanie. L'individu est immédiatement perçu comme membre d'un groupe, famille, clan, tribu, pays d'origine... auquel il est étroitement lié. Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, le nom de famille constitue un puissant marqueur identitaire. Ce fait est lié à l'organisation de la société et plus précisément des systèmes de parenté au sein de la communauté jordanienne et remonte à bien avant le découpage de la grande Syrie ottomane. Il existe une hiérarchie composée de strates allant de la notion de communauté

globale à celle de la famille comprise au sens de la cellule familiale et qui constitue ce que l'on nomme la structure tribale.

Quand nous avons entrepris l'étude de cette structure tribale en Jordanie, dont on ne peut manquer de remarquer les manifestations au cours de conversations avec des Jordaniens ou l'impact sur différents niveaux de la société civile, nous avons été frappée par le manque de sources concernant la prise en compte ou la description de cette hiérarchie. N'ayant pas accès à l'arabe écrit, notre remarque ne vaut que pour les études rédigées en français ou en anglais. Une littérature relativement importante sur les Bédouins existe. Cependant, rédigées dans leur grande majorité en anglais, ces recherches portent surtout sur le nomadisme et la sédentarisation de cette population, le déclin du tribalisme, les clichés touristiques véhiculés, les aires géographiques propres aux principales ou grandes tribus²⁴⁷ ... Nous avons donc eu recours à la seule source écrite²⁴⁸ dont nous avons pu disposer pour examiner cette organisation hiérarchique des tribus. Cette étude décrit la structure tribale dans ses grandes lignes et précise qu'elle peut varier, principalement en taille, aussi bien en Jordanie que dans d'autres parties du monde arabe²⁴⁹.

Au sommet de cette structure se trouve la notion de peuple ou « shʿab » qui regroupe la communauté jordanienne. Celle-ci est divisée en tribus ou « qaba'el », immenses groupes pouvant compter des milliers de personnes, identifiable nominalement et désigné aussi par le mot « rass », ou « tête » de cette structure. La tribu des « Bani Hassan », par exemple, la plus importante d'un point de vue numérique en Jordanie, compterait environ un million de personnes. A l'intérieur de chaque « qaba'el », se trouve ce que l'on appelle

²⁴⁷ Pour plus de détails sur ces aspects voir par exemple "Comment peut-on être bédouin?" Ricardo Bocco et Géraldine Chatelard, in *Jordanie, le royaume frontière*, ibid., "Territoires des tribus nomades et délimitations frontalières en Arabie" de John Wilkinson in *Steppes d'Arabies, Home and homeland, The dialogics of tribal and national identities in Jordan* de Linda L. Layne, Jordan, *The Impact of Social Change on the Role of the Tribes* de Paul A. Jureidini et R. D. McLaurin.

²⁴⁸ HARRIS George L., *Jordan, its people, its society, its culture*, New Haven, HRQF Press, 1958.

²⁴⁹ HARRIS George L., op. cit., p.53 : «*In Jordan and elsewhere in the Arab world both the structure of the nomadic tribe and the terms applied to the tribe and its subdivisions vary greatly. In size, the tribe may consist of only a few families, as do some in the Jordan Valley, or it may number 3,000 tents, as in the case of the Bani Hassan [...] Thus, the generalizations that follow will certainly not apply to all Jordanian tribes but do reflect basic principles which are apparent in the structures of most*». Les informations données par Harris corroborent les connaissances empiriques que nous avons acquises par notre expérience personnelle en Jordanie et par des entretiens que nous avons eus avec des Jordaniens et notamment un anthropologue spécialiste des « badia » en Jordanie. D'après Bocco, in *Jordanie, le royaume frontière*, ibid., p. 62 : « *C'est le terme arabe, al-badia, la "steppe", qui a donné son nom à ses habitants les Bédouins, al-badou* ». L'auteur précise que les steppes arides ou semi-arides font la transition entre les zones cultivables grâce à l'irrigation et les déserts proprement dits, sans eau, donc inhabitables et qui n'existent pas en Jordanie.

« *baten* », terme qui signifie littéralement “ventre”, et qui désigne les personnes les plus représentatives de la tribu.

A un deuxième niveau se trouvent les « *ḡcha'er* » ou clans, subdivisions dotées d'un nom propre. L'alliance de ces clans entre eux forme les « *qaba'el* ». Ainsi, la tribu ou « *qabileh* » (singulier de « *qaba'el* ») des Bani Hassan résulte de l'alliance de sept clans.

Les « *ḡcha'er* » ou clans regroupent elles-mêmes des « *fakheh* » ou membres de ces clans. Il faut entendre, ici, membres au sens de membre de ce corps symbolique car « *fakheh* » signifie en arabe « cuisse ». Les « *fakheh* » sont subdivisées à leur tour en « *ḡ'ileh* ». Le mot « *ḡ'ileh* » désigne la famille à cinq générations, nommée également « *khamasah*²⁵⁰ » donc considérée sur une période de cent vingt à cent vingt-cinq ans. Cette famille ou « *ḡ'ileh* » inclut donc la famille nucléaire ou « *osrah* » .

Cette structure globale, nommée « *djessem* » ou « corps » est vécue dans l'imaginaire collectif comme un ensemble unique doté de ramifications soudées étroitement entre elles. On retrouve cette métaphore appliquée à une société globale dans la philosophie grecque ainsi que dans l'Islam où la communauté des croyants est assimilée au corps humain : cette image souligne la cohésion de la communauté en stipulant que si une partie est malade, c'est l'ensemble du corps qui est bouleversé.

A chaque strate, s'ajoutent, par le jeu des alliances, de nouveaux noms de famille. La région de Mafraq où est située notre université, est peuplée presque à cent pour cent pour ce qui est des villages environnants, par une population jordanienne rurale, qui comprend de grandes tribus telles que les « *Bani Hassan* », les « *Bani Youssef* », les « *Bani Khaled* » qui, elles-mêmes, regroupent de grandes familles jordaniennes. De cette façon, appartenir à telle ou telle famille situe d'emblée la personne dans le clan précis, c'est-à-dire au sein d'une puissante communauté jordanienne.

Les membres d'un clan se comptent par centaines et même par milliers et peuvent être implantés en Jordanie mais aussi dans d'autres pays, Syrie ou/et Arabie Saoudite par exemple. Beaucoup d'individus de ces groupes ont une conscience forte de cette appartenance dont ils sont fiers et qui génère des conduites d'aide et de soutien mutuel.

²⁵⁰ ABU JABER Kamel, *The Jordanians and the People of Jordan*, op. cit., p.58 : « *The Khamasah of a man embraces all his patrilineal relatives who are within five degrees of relationship. The popular philosophy behind this collective protection is that if a person holds a stick with his five fingers it is difficult to take it away from him* ». "Khamasah" vient du mot "Khamsah" qui signifie "cinq".

Ainsi, beaucoup de familles constituent une « caisse de prévoyance », alimentée par les membres du groupe. Elle sert à couvrir des besoins financiers dus à des situations exceptionnelles et variées comme des frais médicaux importants ou l'indemnisation d'une autre famille en cas d'accident survenu à l'un de ses membres et dont la responsabilité incombe à une personne de la première famille. Bien des familles également financent en commun la construction d'une salle des fêtes, utilisée en priorité par les membres de la famille pour les fêtes de mariages qui sont nombreuses étant donné l'importance numérique de la communauté. Le bâtiment peut aussi être loué à des familles extérieures au groupe.

C'est grâce à cette appartenance communautaire que beaucoup sont insérés dans la vie économique et sociale, par tout un réseau de connaissances. En effet, porter un nom qui témoigne de l'appartenance à une grande famille, confère un prestige certain et parfois un bénéfice matériel, par exemple l'accession à un emploi.

Si la population jordanienne se reconnaît largement dans cette organisation sociale, il semble que la population palestinienne de Jordanie s'en éloigne actuellement et attache davantage d'attention à la famille de cinq générations ou « ع'ileh ».

La famille revêt donc une importance capitale en Jordanie : c'est la trame sur laquelle se tisse la vie sociale des Jordaniens²⁵¹. La maison familiale abrite tous les membres de la famille nucléaire y compris les enfants adultes non mariés, et bien souvent le grand-père ou la grand-mère quand ils sont veufs. L'enfant non marié, même s'il est indépendant sur le plan économique, ne quitte jamais le foyer avant son mariage. Il s'agit là d'un trait culturel essentiel, établissant une autre différence capitale avec le modèle occidental de type individualiste où l'adulte doit se séparer de sa famille pour se réaliser pleinement²⁵². Une fois mariés, les enfants habitent leur propre maison. Ils continuent rarement d'habiter chez les parents, excepté le cas où une situation économique difficile les contraint à ce choix.

Une solution intermédiaire et fréquente consiste, quand la famille possède les moyens financiers nécessaires, à acheter ou faire construire un immeuble dans lequel chaque enfant

²⁵¹ ABU JABER K., *The Jordanians and the People of Jordan*, ibid., p. 58 : «*Social life in Jordan centers around the family, which is a tight-knit fabric of intricate relationships and attachments*»

²⁵² Une expérience professionnelle récente nous a amenée à considérer cette différence entre le modèle communautaire et le modèle individualiste comme étant fondamentale. Ayant évoqué cet aspect de l'évolution de l'individu avec un groupe d'étudiants en cours de civilisation, nous avons mis de longues minutes à comprendre les raisons de leurs questions motivées par une incompréhension totale : cette séparation du jeune adulte d'avec sa famille leur avait paru si extraordinaire qu'ils l'avaient interprétée comme une rupture totale des relations avec la famille ! Même après nos explications, un étonnement réel a tout de même subsisté.

marié et ayant une famille à charge, occupe un appartement. La famille est ainsi territorialement protégée de l'éloignement et de l'éclatement. Même s'ils habitent dans des résidences séparées, les liens sont maintenus en permanence : on se rend visite, on se téléphone régulièrement, les parents se situant au centre de ce réseau de relations. L'aide et le soutien dans tous les domaines de la vie sont réels, qu'ils soient spontanés ou soutenus par des rituels.

Les deux grandes fêtes annuelles religieuses, la fête du jeune marquant la fin du Ramadan et la fête du Sacrifice à l'occasion du grand pèlerinage à La Mecque, illustrent bien la force et l'étroitesse des liens familiaux. Les trois journées consacrées à la fête se déroulent selon un cérémonial fixe. Le premier jour, les frères rendent visite tout d'abord à leurs parents, puis à leurs sœurs mariées. Cette priorité accordée aux sœurs marque la responsabilité que les frères conservent à l'égard de leurs sœurs mariées, le respect envers leur mari, élément extérieur à la famille, mais aussi manifeste à l'intention du mari la protection permanente qu'ils sont susceptibles d'apporter à leurs sœurs. La plupart du temps, un repas est organisé par les parents ou par un des frères. Le deuxième jour, les sœurs rendent visite à leurs frères et en général, le troisième jour est réservé aux visites amicales. Ainsi se manifeste la primauté de la famille, avec les parents comme épice et les relations privilégiées entre frères et sœurs. A l'occasion de ces fêtes, les enfants qui résident à l'étranger, cas courant en Jordanie, ne manquent pas de téléphoner à leur famille, la priorité étant donnée aux parents. Ne pas le faire exposerait à la critique.

L'importance de la notion de famille se révèle également dans la langue : en Jordanie, un adulte est nommé ou interpellé par un enfant ou un jeune adolescent à l'aide des termes « *ḡamo* » ou « *khalto* », ce qui signifie « oncle » et « tante », et ceci en l'absence de tout lien de parenté réel. Le mot « *ḡamo* », masculin, désigne le frère du père. Nommer ainsi l'étranger à la famille induit une proximité amicale et respectueuse qui passe par le père. Le mot « *khalto* », féminin, s'applique à la sœur de la mère et signifie cette même proximité mais par l'intermédiaire de la mère ; autrement dit, l'étrangère à la famille ne peut être introduite symboliquement dans le cercle familial que par la médiation de la mère. Cette procédure d'ordre culturel doit être mise au compte du respect dû à tout individu extérieur à la famille et non à celui d'une attitude sexiste dans le déroulement des relations sociales.

Par ailleurs le père ou la mère de famille sont presque toujours désignés, dans la vie quotidienne, et parfois dans leur milieu de travail, sous le nom de « *Abu...* » et « *Oum...* » auxquels s'ajoute le nom de leur fils aîné. Ainsi, « *Abu-Tarek* » et « *Oum-Tarek* » désignent « le père de Tarek » et « la mère de Tarek », Tarek étant leur fils aîné. La filiation est donc nettement marquée, sur un axe vertical, à double sens : le père est identifié par rapport à son fils (*Abu-Tarek*) et le fils est identifié, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, par son père et son grand-père (*Tarek Hosni* [père] *Yousseh* [grand-père] + nom de famille). Il arrive bien souvent que le prénom du père, (Hosni, dans notre exemple) ou de la mère, soit ignoré par des interlocuteurs qui n'entendent ou n'utilisent que l'appellation « *Abu-Tarek* » ou « *Oum Tarek* », au cours de leurs interactions. Pour les familles composées uniquement de filles, c'est le prénom de la fille aînée qui est utilisé.

Il arrive également que cette identification par le fils aîné soit anticipée : un jeune homme peut être désigné sous ce même terme « *Abu...* » ou « père » auquel on ajoute le prénom qu'il choisirait pour son fils aîné à venir. Ceci illustre la centralité du concept de famille dans la société communautaire jordanienne : dans ce cas-là, le jeune homme célibataire est perçu non dans son individualité mais dans son futur rôle de père.

6-2 L'identité patronymique de l'individu

Alors qu'en France l'enfant dès sa naissance est appelé par son prénom propre auquel peuvent s'ajouter plusieurs autres prénoms²⁵³, en Jordanie, l'individu est désigné par ce que l'on nomme « *el ism arbaa maqat* », c'est-à-dire « le nom en quatre parties ».

La première partie est le prénom propre de l'enfant et constituera son prénom usuel. La deuxième partie est le prénom du père, la troisième partie le prénom du grand-père et la quatrième partie est occupée par le nom de famille. Une première fonction, tout comme en France, est d'identifier l'individu par rapport à d'éventuels homonymes, ce qui est extrêmement fréquent étant donné que certains prénoms sont très répandus et que les familles, au sens élargi du terme, peuvent compter des centaines de personnes et parfois même plus. Une autre fonction est de situer l'individu comme descendant d'une lignée, d'un clan ou d'une tribu donnés.

²⁵³ Ces prénoms sont celui du parrain, celui de la marraine, marquant ainsi l'héritage judéo-chrétien de la société française, et éventuellement d'autres, choisis, pour la plupart, selon le goût des parents.

Certains prénoms sont typiquement musulmans (Mohamed, Abdel-Rahman...) et situent l'individu dans sa communauté religieuse. D'autres sont représentatifs d'une origine bédouine (Mash'al, Sfoug, Ouatban...) et sont dotés ainsi d'une double capacité identificatrice : le sujet est immédiatement situé d'une part dans sa communauté sociale d'origine et d'autre part dans son identité jordanienne versus identité palestinienne, les Jordaniens étant tous d'origine bédouine. Le nom de famille situe la personne dans son appartenance nationale.

Par ailleurs, l'attribution en deuxième prénom de celui du père comporte une connotation affective, car cela permet de conserver le souvenir de l'être cher. Beaucoup de pères donnent à leur fils le prénom de leur propre père en premier prénom (ou le prénom de leur mère pour les filles) afin de le faire perdurer sur un plus grand nombre de générations. Le prénom du père deviendra ainsi la deuxième partie du nom du futur petit-fils et la troisième partie pour les enfants de la troisième génération. Ainsi, pour les familles ne comportant que des filles, le prénom du père (et du grand-père) sera perdu dès la deuxième génération puisque leurs enfants porteront les prénoms des ascendants des maris. L'usage de ce nom en quatre parties étant requis très fréquemment, le sujet « porte » son ascendance au fil de son existence et fait psychiquement corps avec elle.

Il convient, pour bien comprendre ces phénomènes, de garder à l'esprit que les Etats du Moyen Orient qui sont pour beaucoup des entités territoriales minuscules comparées à d'autres pays de la planète, sont le résultat d'un découpage géographique récent d'un point de vue historique et abritent des communautés qui, au-delà de particularismes nationaux, se reconnaissent comme membres d'une macro-communauté arabe et musulmane.

En effet, la Jordanie, comme les Etats et peuples voisins arabes, faisait partie autrefois d'une seule et même grande province : la grande Syrie ottomane. Avec la constitution des Etats modernes, les tribus et clans vivant dans cette région ont été parfois séparés par l'émergence de nouvelles frontières. Malgré l'apparition de ces nouvelles limites territoriales, les membres de ces tribus continuent d'entretenir des relations entre elles et peuvent posséder des résidences dans plusieurs pays. Les cheikhs des grandes tribus conservent prestige et autorité sur l'ensemble de cette communauté.

Le titre de cheikh signifie que l'individu est descendant de la noblesse religieuse des tribus. Il s'agit donc bien plus d'un statut social que d'un statut religieux et qui peut être

héréditaire. Toutefois, l'individu pressenti pour cette charge doit avoir l'accord de la collectivité et présenter des qualités personnelles réelles telles qu'être généreux, être fort, être respecté par la communauté, avoir des connaissances, être respectueux des alliances entre les tribus et être agréé par d'autres cheikhs. Il a la charge de régler les différends entre les familles.

Chacun est à même de situer un individu, d'après son nom de famille, comme appartenant à une famille jordanienne, palestinienne, syrienne ou libanaise. Pour certaines familles palestiniennes, le nom de famille est directement calqué sur le nom du village dont la famille est originaire en Palestine (par exemple, la famille « *Nabulsi* » est originaire de la ville de Naplouse, dont le nom arabe est « *Nablouse* », en Cisjordanie ou la famille « *Silawi* » dont le nom vient du village d'origine, « *Sileh* », également en Cisjordanie), fondant ainsi de puissantes racines à l'imaginaire identitaire du membre du groupe concerné.

Cette identification de la personne se fera aussi sur un axe vertical, allant de la cellule familiale ou « *osra* » à la tribu ou « *Ḫachira* ». Un membre de la « *osra* » peut porter un nom différent de la « *Ḫachira* » à laquelle il appartient, mais conservera une conscience forte de cette appartenance qui fait partie intégrante de son identité. Un individu portant tel ou tel nom de famille sur ses papiers officiels d'identité, au lieu de celui-ci, peut très bien user du nom de sa « *Ḫachira* » d'origine, pour se présenter dans la vie quotidienne ou dans son milieu de travail²⁵⁴. Si le même individu se présente à un interlocuteur jordanien qui ne le connaît pas, sous son nom de famille officiel, on lui demandera aussitôt à quelle « *Ḫachira* » il appartient. Sa réponse permettra immédiatement à son interlocuteur de le situer de façon claire et suffisante. Ce repérage quasi automatique est rendu possible par le taux réduit de la population jordanienne. Avec ses 6 millions d'habitants, environ, la Jordanie se vit un peu comme une grande famille où il y a toujours un indice fonctionnant comme facteur d'identification de l'individu, les prénoms et le nom de famille constituant l'un d'eux. La personne qui décline son identité est donc immédiatement replacée par son interlocuteur au sein d'une communauté d'origine avant d'être considérée dans son individualité.

²⁵⁴ Nous avons évoqué cela au paragraphe 5-1-5, sous l'angle des stratégies mises en œuvre pour obtenir un bénéfice psychologique ou pour satisfaire un intérêt social.

Corollaire de cette reconnaissance globale, la réputation de la personne revêt une importance capitale dans différents cercles, comme celui du travail ou de la famille, et tout particulièrement pour les filles. Une mauvaise réputation peut être un obstacle certain au mariage qui constitue une étape essentielle de la vie pour une majorité de familles et peut également altérer la réputation de l'ensemble de la famille. C'est dire la place accordée au regard d'autrui, à l'intérieur des interactions sociales qui tissent, au fil des jours, les rôles que l'individu endosse et les facettes de son identité.

6-3 L'importance des relations sociales

Le fonctionnement de ce modèle de type communautaire est marqué également en Jordanie par l'importance des relations interpersonnelles entre les acteurs de la vie sociale à tous les niveaux. Un individu n'est jamais isolé que ce soit dans sa famille, son quartier ou son milieu de travail. Personnellement, au cours des nombreuses années que nous avons passées en Jordanie, nous n'avons jamais entendu parler de drames de la solitude auxquels on assiste parfois dans la société occidentale. Entraide et solidarité, que cela soit d'origine culturelle ou religieuse, sont des principes forts intervenant dans l'établissement de ces réseaux interindividuels.

La tradition culinaire en Jordanie, dont nous avons précédemment évoqué la capacité d'assimilation à un groupe²⁵⁵, présente aussi la caractéristique d'être fondée sur une cuisine de type communautaire et familiale. Destinée à un groupe (famille ou invités), elle nécessite souvent une préparation longue et minutieuse. Il n'est pas rare, dans les milieux ruraux ou citadins populaires, de voir des membres de la famille, des amies ou des voisines venir spontanément aider la maîtresse de maison à la préparation du repas. Ainsi sont indéniablement créés des liens sociaux forts car l'on sait aussi, tacitement, que l'aide apportée peut être soit attendue soit demandée en retour.

En Jordanie, comme dans d'autres pays arabes de la région, le voisin est considéré comme aussi proche, sinon plus à certains égards, que la famille qui peut être éloignée

²⁵⁵ Voir paragraphe 5-1-2.

géographiquement²⁵⁶ : il est celui avec qui se nouent des liens d'assistance réciproque dans les plus petits détails de la vie quotidienne.

De même le cercle des relations amicales d'un individu est nettement plus étendu qu'en Occident. Les Occidentaux en visite en Jordanie sont souvent surpris par le nombre de personnes qu'un Jordanien connaît : le cercle des fréquentations d'un Jordanien, amis proches ou simples connaissances, est beaucoup plus large que celui d'un Occidental. Dans cette société très conviviale, les occasions de paroles sont nombreuses et adresser la parole à autrui se fait naturellement.

Ce lien social fonde également la solidarité avec les nombreuses familles pauvres en Jordanie qui parviennent à survivre malgré l'extrême précarité de leur situation : elles ne sont jamais isolées et bénéficient de tout un système d'aides individuelles fondé sur des relations interpersonnelles très élargies. Telle famille dans le besoin peut se voir apporter de la nourriture à domicile, parfois presque quotidiennement, des vêtements... Cette aide peut être apportée par des proches ou par des personnes ayant simplement appris l'existence de cette famille en difficulté : la personne qui a connaissance de cette situation va solliciter son propre cercle de relations qui à son tour peut faire de même. Cette famille dans le besoin est d'autant plus aidée qu'elle élargit son cercle de relations. La facilité avec laquelle s'établissent les relations contribue à la vitalité de cette solidarité.

Les relations sociales interindividuelles sont donc fondamentales en Jordanie et reflètent le fonctionnement de ce modèle communautaire. Précisons enfin que bien que certaines formes d'entraide, telles que la préparation collective de la cuisine, aient tendance à se raréfier en milieu urbain du fait de facteurs divers comme le travail des femmes ou la complexification du mode de vie dans les grandes agglomérations, l'esprit de solidarité demeure.

Le lien social généré par cette organisation communautaire est un lien fort et qui se perpétue car sa mise en pratique lui confère une vitalité réelle. Ceci se manifeste de façon claire dans le nombre élevé de jeunes qui poursuivent des études supérieures alors que le système universitaire jordanien est payant et dépasse bien souvent les moyens financiers des familles. Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour dépasser cette difficulté : soit les familles font de grands sacrifices pour financer les études de l'aîné qui ensuite

²⁵⁶ Dans l'Islam, de nombreux "hadith" soulignent l'importance des voisins.

financera, à l'aide de son salaire les études de ses frères et sœurs, soit un membre de la famille paye les études de l'aîné. Il n'est pas rare non plus qu'un jeune doive attendre que son aîné ait achevé ses études avant de pouvoir entreprendre les siennes, la famille ne pouvant financer les études de deux enfants en même temps. La solidarité s'exerce dans tout le champ social et agit comme ciment de la cohésion entre les individus. Un autre moyen qui, d'après notre expérience personnelle de travail en milieu universitaire, est tout à fait récent, est le travail des étudiants²⁵⁷. Bien qu'étant encore minoritaire, cette option nous semble significative en premier lieu d'une situation économique qui se dégrade et ensuite, et peut-être surtout, d'une évolution des façons de pensée : celle d'une société qui a connu une période de grande prospérité économique et en a acquis non seulement des habitudes de consommation mais aussi une philosophie du « paraître » qu'elle a longtemps tenté de conserver malgré la dégradation de ses conditions de vie.

6-4 Une société conservatrice mais ouverte aux technologies nouvelles

En premier lieu, la société jordanienne est considérée, au sein de la mosaïque de sociétés arabo-musulmanes de la région, comme étant plus conservatrice et ancrée dans la tradition religieuse que ses voisins. En Jordanie, l'individu privilégie les relations familiales et amicales par tradition, mais peut-être aussi le fait que le pays comporte peu d'infrastructures de loisirs joue-t-il un rôle : les activités culturelles et de loisirs, peu développées, existent, mais, du fait de leur coût financier sont peu abordables pour les classes moyennes et défavorisées. De même le tourisme intérieur jordanien est peu prisé par la population par manque d'argent, manque de campagnes de sensibilisation à la découverte de son pays, et donc par manque d'habitude.

On assiste, depuis quelques années, à un développement rapide et gigantesque des technologies nouvelles telles que l'Internet, la télévision par satellite et le téléphone portable. Ce dernier est devenu monnaie courante, depuis les adultes jusqu'aux jeunes,

²⁵⁷ Un article a été consacré à ce sujet dans l'hebdomadaire le *Star*, en date du 18 août 2005 (voir article en annexe) : « ... le travail c'est également de l'argent de poche en plus, davantage d'expérience professionnelle et plus d'autonomie pour de nombreux étudiants qui ont décidé de travailler pendant leurs études. [Il s'agit d'un] phénomène de société qui prend de l'ampleur dans le Royaume jordanien. [...] Alors que ce phénomène est classique dans de nombreux pays occidentaux, le travail des étudiants reste en Jordanie minoritaire. La raison première du travail des étudiants est surtout le besoin ».

parfois même jusqu'aux écoliers du primaire, même si dans bien des cas, le manque de crédit ne permet que de recevoir des appels. Véritable engouement dans ses débuts, surtout pour les jeunes, qui y voyait un symbole de modernité en même temps qu'un moyen de communiquer avec les correspondants de leur choix, loin du giron familial, le portable est désormais l'accessoire indispensable à tous.

Pour encourager le commerce, le roi Abdallah II a impulsé des actions tendant à faire de la Jordanie une référence régionale en matière de technologies de l'informatique et de la communication. Des recherches effectuées par le CERMOC²⁵⁸ d'Amman pointaient déjà, en 1996 cette orientation²⁵⁹. Ce n'est toutefois qu'en 1999 ou 2000 qu'Internet s'est généralisé dans le monde arabe : à cette période, la mise sur le marché de la version 5 du produit Explorer de Microsoft a permis aux utilisateurs de dialoguer en arabe à travers de simples ordinateurs de bureau²⁶⁰. La mise à disposition de services de courrier électroniques en arabe, par des fournisseurs locaux, a immédiatement été un succès²⁶¹.

La grande majorité des foyers jordaniens, toutes classes sociales confondues, possède une parabole. Une quantité moins importante, mais loin d'être négligeable, de familles reçoit l'Internet; ceux qui n'en disposent pas à domicile ont la possibilité d'aller dans un des nombreux « cafés Internet » ou cybercafés qui sont installés un peu partout. Dans la deuxième ville du pays, Irbid, la rue de l'université possédait récemment la plus importante densité au monde de cybercafés²⁶².

²⁵⁸ CERMOC : Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen-Orient Contemporain.

²⁵⁹ SAVELLI David, Internet en Jordanie, *Jordanies*, Amman, CERMOC, n°2, 12-1996, p.85 : «*Bien que les premiers serveurs privés n'aient été lancés qu'à la fin mars 1996 par "Global one/Sprint Jordan" [...] la Jordanie est en avance sur la plupart des pays de la région en ce qui concerne Internet et ses services apparentés, en particulier pour la création et le nombre de serveurs. Ceci pour plusieurs raisons : d'une part le gouvernement a choisi de laisser les entreprises privées fournir des services de banques de données; d'autre part, l'environnement est relativement libéral (Internet n'est soumis à aucune censure en Jordanie); enfin, à la suite de la Guerre du Golfe, un nouveau souffle a été impulsé par des rapatriés forts de leur compétences [...] Ainsi la Jordanie est le pays arabe qui compte le plus grand nombre de journaux et de périodiques accessibles sur Internet [...] ainsi que la majorité des magazines hebdomadaires*»

²⁶⁰ AÏTA Samir, Internet en langue arabe : espace de liberté ou fracture sociale?, *Maghreb-Machrek*, n° 178, Hiver 2003-2004, p.30.

²⁶¹ AÏTA Samir, Internet en langue arabe : espace de liberté ou fracture sociale?, *Maghreb-Machrek*, op. cit., p.30, note 3 : «*Il s'agit notamment du site www. Maktoob. Com fondé en Jordanie et enregistré dans les Îles vierges*»

²⁶² RYAN Curtis R., *Jordan in transition*, London, Lynne Rienner Publishers, 2002, p.117 : «*In addition to emphasis on free trade, King Abdallah pushed for Jordan to become a regional center for information (IT) and communications. And indeed, unlike some of its neighbours the kingdom does allow full Internet access (Jordan is actually in the Guinness Book of World Records for having the street, located in the city of Irbid, with the most Internet cafés)* »

Ces cafés Internet qui sont, dans beaucoup de cas, plutôt modernes, n'ont de "café" bien souvent que le nom. Ce sont des lieux anonymes, non rattachés à la sphère familiale et qui offrent la possibilité de voyager sur la toile à un prix relativement réduit. La plupart sont ouverts 24 heures sur 24. Il n'est pas douteux, comme le souligne Yves Gonzalez-Quijano au niveau du monde arabe en général, que c'est l'impossibilité financière, pour nombre d'utilisateurs jordaniens, de se doter de l'équipement nécessaire à domicile qui a suscité l'extraordinaire développement des cafés Internet dans le pays. A cela, il faut sans doute ajouter le fait qu'un certain nombre d'utilisateurs ne disposent pas des connaissances nécessaires à une bonne utilisation de l'outil Internet et ont souvent recours aux compétences du responsable du café Internet; il convient de noter cependant que cet aspect sera de moins en moins valable car beaucoup de jeunes deviennent de véritables professionnels sans avoir suivi une quelconque formation.

L'appropriation massive d'Internet par la société jordanienne se manifeste dans les pratiques : par son implantation géographique, puisqu'il est présent aussi bien dans la capitale cosmopolite que dans des villes de moyenne ou de moindre importance; par les utilisateurs eux-mêmes qui ne sont pas seulement les populations étrangères ou occidentalisées; par la gamme de services utilisés par les internautes et qui répondent à des besoins professionnels, scolaires, universitaires ou même plus futiles (comme le « *chat* »).

Il convient également de mentionner que les universités jordaniennes offrent un accès Internet gratuit à leurs étudiants. A l'université Al Albayt où nous enseignons actuellement, ce service est disponible depuis 1997 et notre département vient d'être doté récemment de quatre laboratoires de langues multimédia de 30 places chacun, qui sont opérationnels depuis septembre 2004.

C'est donc bien à un phénomène massif et sans nul doute porteur d'enjeux sociaux multiples auquel on assiste avec l'implantation des TIC²⁶³ en Jordanie (comme dans l'ensemble du monde arabe). Le processus, dont la rapidité est frappante, étant en pleine éclosion, il est prématuré de vouloir énoncer des affirmations. Cependant, quelques remarques sont possibles. Au cours des lectures que nous avons faites sur ce sujet, nous avons constaté qu'un nombre relativement important d'études se focalisent sur le thème

²⁶³ Technologies de l'Information et de la Communication.

Internet-Islam²⁶⁴, au détriment de considérations plus sociologiques ou géopolitiques. Peut-être cela est-il dû aux incidences de l'actualité et des débats conduits depuis quelques années sur le «*choc des civilisations*».

Cette remarque faite, il nous paraît intéressant de pointer un aspect plus sociologique. Avec Internet, les sociétés deviennent des ensembles imprécis, malléables et changeants à l'intérieur desquels les usagers du net sont reliés les uns aux autres sans se connaître. En somme, le bornage entre réel et virtuel est de plus en plus fluctuant. On est proche malgré la distance et la séparation. Cette communication, qui s'appuie sur le virtuel, pourrait impulser à terme, la capacité de se situer sinon dans des «*communautés imaginaires*», d'après le terme d'Anderson, mais dans un certain mouvement de «*reterritorialisation* ». En effet, le support médiatique matérialise une trajectoire par laquelle on sort, et dans certains cas on fuit, le territoire. Au moyen des multiples réseaux générés par la banalisation des TIC et à travers un véhicule commun : la langue arabe. Quoi qu'il en soit, ces réseaux offrent très certainement aux jeunes Jordaniens surtout, une facilité de projection dans le monde qu'ils n'avaient pas auparavant et des moyens d'expression par le biais des forums de discussion sur Internet. Si le succès déjà rencontré par Internet se poursuit, des mutations dans les sociétés et les consciences collectives pourraient peut-être intervenir.

Conclusion intermédiaire

Nous avons mis en lumière le fait que l'identité d'un individu résulte de forces qui l'influencent de façon simultanée, concurrente et progressive. Elles le mènent de sa situation initiale dominée par le psychologique jusqu'aux abords d'une représentation plus achevée mais non définitive (la formation permanente de l'adulte) dont le processus de socialisation est à la fois le cadre et le but. Au-delà de ce processus d'une importance capitale, la gestion du capital identitaire impose que l'on considère l'individu comme un moteur actif et non pas comme le résultat de processus psychologiques. Par le processus

²⁶⁴ Maghreb-Machrek, op. cit. Cette revue consacre un numéro spécial à l'Internet arabe; sur cinq articles, deux sont consacrés entièrement à ce thème (*Internet et la marja'iyya : l'autorité religieuse au défi des nouveaux médias*, pp. 59-74. *Culture religieuse et culture médiatique : le cas du cheikh Muhammad al-Bûtî*, pp.74-88). Les autres articles ménagent également un paragraphe au thème (*L'essor de l'Islam en ligne*, p.48 ou *Le net arabe est-il musulman?* p.36)

d'identification, l'identité se transforme en subissant des influences internes et les influences externes de l'environnement.

Nous avons évoqué les interférences nombreuses qui existent entre l'identité et les cercles communautaires que sont la famille, le groupe ethnique et la société globale, pour envisager la problématique de l'identité collective. L'identité est constituée de toutes ces facettes et se trouve étroitement liée au concept de représentations. A travers les représentations qu'il a de la société et de lui-même, l'individu construit son identité ce qui l'amène aussi à modifier ses représentations. Il s'agit d'un véritable mouvement dialectique entre identité et représentations. Identité personnelle et identité collective s'entrecroisent pour former un lien social qui n'est intelligible, ainsi que le note Clifford Geertz²⁶⁵ que par une interprétation sémiotique. Cette visibilité du lien social est exprimée de la façon suivante par Lahouari Addi à propos de la société algérienne :

«Vécu à travers un imaginaire symbolique, le lien social est en partie tissé de représentations collectives de la société et de l'altérité, régulant la socialité à travers des symboles, des rites, des codes, des attitudes...²⁶⁶»

On rejoint ici le point de vue de Benedict Anderson qui conçoit la société comme une construction imaginaire qui conjugue des dimensions sociohistorique et psychique. Si on adopte cette optique pour réfléchir à la société jordanienne, on constate que le lien social est sous-tendu par un imaginaire familial fort qui engendre des normes, des codes et des significations dont l'influence sur les attitudes individuelles et collectives est loin d'être négligeable. L'imaginaire familial, patriarcal mais aussi matriarcal, situe l'individu comme la courroie de transmission d'une lignée généalogique qui remonte très loin dans le temps et qui est aussi destinée à se poursuivre à l'infini. Le père et la mère sont identifiés, comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée à l'identité patronymique, par leur fils aîné ou à défaut leur fille aînée.

Parallèlement, l'enfant est le réceptacle de cette généalogie du fait qu'il est identifié par les prénoms de ses père et grand-père. Il est donc un maillon d'un vecteur généalogique insécable avec lequel il fait corps et qui l'investit implicitement de la mission de perpétuer

²⁶⁵ GEERTZ Clifford, *The interpretation of culture*, New-York, Basic Book Publishers, 1974, p.5.

²⁶⁶ ADDI Lahouari, *Les mutations de la société algérienne*, Paris, Edition La Découverte, 1999, p.13.

et de garder vive la mémoire des ancêtres. L'exigence de conserver l'héritage ancestral élargit la sphère domestique et familiale à la sphère clanique et tribale. C'est ainsi la société jordanienne globale qui est dépositaire de ce lien social et représentée par lui. Le vecteur religieux contribue à renforcer ce lien. La perpétuation de ce lien, où chacun connaît chacun et où le contrôle social est souvent exercé par n'importe quel individu adulte, est effective, car la société jordanienne est de dimension réduite. La nature de ce lien social est caractéristique de la société communautaire où l'individu fait corps avec les différentes sphères de la société. Il ne peut s'en extraire qu'au risque d'altérer son honneur et sa réputation qui sont de réels capitaux sociaux rapportant respectabilité et estime.

Considérer la société jordanienne sous l'angle de son effectif relativement restreint, tout en gardant à l'esprit une remarque de Lahouari Addi sur l'anonymat urbain comme moteur de dislocation de l'ordre familial, nous suggère une autre piste de réflexion sur les mutations profondes et rapides qui sont en train de s'opérer. Faisant état des déplacements de population rurale vers les villes, qui ont eu lieu après l'indépendance, Addi affirme que :

«La migration dans un espace physique différent entame nécessairement les structures sociales et les représentations chez des groupes d'individus habitués à cohabiter avec des personnes plus ou moins unies par des liens de parenté²⁶⁷ »

Autrement dit, l'individu projeté hors de son milieu social habituel est plongé dans un anonymat dont il bénéficie : une des conséquences possibles est qu'il n'a plus à agir conformément à la norme familiale car il n'est plus tenu de rendre compte de ses actions si elles divergent de cette norme. Libéré de l'emprise de la famille, du quartier ou du village, il ne peut plus porter atteinte à la respectabilité des siens. Le système de surveillance par le groupe fonctionnait dans la société rurale algérienne parce qu'elle était réduite. Cette surveillance opère pour les mêmes raisons en Jordanie.

Or nous avons évoqué l'extension extraordinaire en Jordanie des communications par le biais des technologies nouvelles. La concomitance de ce développement avec les changements sociaux nous invite à nous interroger. N'est-ce pas justement l'élargissement non pas physique, dont parle Addi, mais virtuel désormais mis à la disposition des

²⁶⁷ ADDI Lahouari, *Les mutations de la société algérienne*, op. cit., p. 21.

Jordaniens et surtout des jeunes Jordaniens, qui a impulsé ces mutations et certaines modifications dans les rapports familiaux ? Internet et portable inscrivent l'individu dans un espace virtuel sans bornage ni contrôle. La notion d'espace physique restreint dans lequel la parentèle de la personne est connue et respectée est gommée au profit d'un espace ouvert où chacun bénéficie de l'anonymat. L'individu n'est plus responsable de ses actions devant le groupe social. La communication avec l'étranger²⁶⁸ devient possible grâce à cet anonymat²⁶⁹.

Au fil du temps, la répétition de la transgression amène les conduites dans l'ordre de l'envisageable puis insensiblement dans l'ordre du normal. Une certaine malléabilité de la norme apparaît générant de nouvelles attitudes parmi certains groupes. La société jordanienne est soumise actuellement à des mouvements de société divers, qui cherchent d'une part à la maintenir dans un réseau de traditions privilégiant une certaine autarcie sociale et d'autre part qui encouragent une certaine ouverture sur le monde. L'individu qui vit au sein de ces influences est parfois amené à jouer des rôles différents (rôles pris au sens de Goffman) et à développer des identités virtuelles.

D'autre part, le lien social est fortement dépendant des représentations culturelles car elles donnent du sens à l'individu en lui procurant le sentiment que ses actions sont conformes à la norme fondatrice de la société dans laquelle il est intégré. Ces représentations agissent comme ciment de la société en permettant à ses membres de percevoir sa cohérence et son unité. Elles permettent aussi aux individus de distinguer leur système social propre des autres systèmes représentant l'altérité. C'est pourquoi les représentations occupent une place centrale dans notre travail et devraient, à notre sens, être un préalable à l'étude d'une culture étrangère.

²⁶⁸ La notion d'étranger était une notion forte en milieu rural. Le terme «*al kharib*» désigne l'étranger à la famille ou au clan (un autre mot «*al ajnabi*» désigne l'étranger au pays, porteur d'une autre nationalité). Dans certains milieux ruraux traditionnels, on évite de marier des filles du village avec un homme qui est «*kharib*» car étranger au cercle social proche. Ajoutons que «*kharib*» signifie aussi "bizarre".

²⁶⁹ En guise d'illustration de notre propos, nous citons l'anecdote suivante : un jeune homme et une jeune fille communiquaient régulièrement par Internet jusqu'au jour où ils ont découvert qu'ils se trouvaient sans le savoir, dans la même salle. Cette découverte a entraîné la rupture immédiate de leurs échanges car cette transgression de la norme ne pouvait se faire que grâce à l'anonymat que procure la communication virtuelle.

CHAP. 2 - LES REPRESENTATIONS SOCIALES

« [...] la véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans *l'écart différentiel* (souligné par l'auteur) qu'elles offrent entre elles. Le sentiment de gratitude et d'humilité que chaque membre d'une culture donnée peut et doit éprouver envers tous les autres, ne saurait se fonder que sur une seule conviction : c'est que les autres cultures sont différentes de la sienne, de la façon la plus variée; et cela, même si la nature dernière de ces différences lui échappe ou si, malgré tous ses efforts, il n'arrive que très imparfaitement à la pénétrer. »

Lévi-Strauss C., Race et histoire, p. 76.

Les représentations présentent la particularité d'être en relation avec tous les aspects et les domaines de la vie sociale. Convoquées de façon habituelle et spontanée par le sujet, pour l'aider à se repérer dans son environnement physique et humain, elles sont à la base de la vie psychique des individus et des groupes. Positionnées à l'interface du psychologique et du sociologique, jonction entre les champs de l'individuel et du social, elles sont par nature objets d'études pluridisciplinaires puisqu'elles intéressent des domaines variés comme la linguistique, la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie ou les recherches touchant à l'histoire des mentalités.

Elles jouent un rôle essentiel dans la vie mentale de l'individu dont les modes de pensée, les sentiments, les réactions affectives leur sont tous redevables. Elles sont constitutives de la pensée, à la fois comme facteur de régulation du psychisme humain et à la fois comme objet élaboré par un groupe culturel particulier.

Ces représentations mentales sont à la base de la constitution d'une mentalité collective, propre à une communauté, porteuse de représentations sociales. Ensemble de savoirs et de contenus propres à un groupe et largement partagés par ses membres, une représentation sociale est aussi une structure dynamique, susceptible de changements, d'évolutions, ces mouvements pouvant concerner un élément réduit ou un pan plus important de la représentation. Notion subjective, les représentations peuvent relever autant d'idées fausses que d'idées vraies.

Car aborder le domaine des représentations impose de considérer la subjectivité comme un paramètre constitutif de la notion, doté de signification au même titre que d'autres paramètres. Conformément à l'anthropologie qui affirme que « *les faits sociaux ne se réduisent pas à des faits épars; ils sont vécus par des hommes et cette conscience subjective, autant que leurs caractères objectifs est une forme de réalité*²⁷⁰ », nous considérons que le caractère subjectif des représentations doit également être appréhendé sous l'angle d'une "forme de réalité".

Ainsi, les représentations résultent de tout un réseau d'intersubjectivités dont elles tirent leur pertinence et deviennent les véritables moyens de médiation de la vie collective et individuelle. Prendre les représentations comme sujet d'étude revient à considérer, qu'au-

²⁷⁰ LEVI-STRAUSS C., *Anthropologies* in Diogène, 1975, n°90, p.4.

delà des groupes et cultures qui sont en contact, ce sont bien des individus qui interagissent et ce préalable fait de cette démarche un axe conceptuel et une méthodologie enrichissants.

Empreinte d'une origine spécifiquement française, la théorie des représentations s'est développée dans le cadre de la réflexion sociologique de la fin du XIXe siècle. Depuis la dernière moitié du XXe siècle, elle est devenue un élément clé de la psychologie sociale qui a fourni de nombreux travaux et a mis en lumière l'existence d'un noyau central dans les représentations et d'une organisation spécifique des éléments secondaires autour de ce noyau. Actuellement de nombreuses disciplines sont concernées en raison du caractère interdisciplinaire de la notion.

Afin de dégager la richesse de la notion, nous nous proposons d'en examiner l'origine et les premiers développements.

1- Historique de la notion

C'est le sociologue français Emile Durkheim qui, le premier, identifie la notion de représentation et la légitime en l'élevant au rang d'objet d'intérêt scientifique. Il considère que :

« Puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas²⁷¹ ».

Pour lui, les faits sociaux se placent au-dessus des faits individuels et de la conscience individuelle. Le groupe social, unité de base de la sociologie, est régi par une sorte de système complexe : la conscience collective qu'il conçoit comme une instance unifiée et cohérente, faite de croyances, de sentiments, de désirs, de souvenirs, d'idéaux et aussi de représentations. Partagée par tous, elle soude la communauté et en assure la continuité au-delà des générations.

²⁷¹ DURKHEIM E., (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, in *Sociologie*, Paris, P.U.F., 1967, p.275.

Cette conscience collective est de nature spirituelle : « *Si l'on appelle spiritualité la propriété distinctive de la vie représentative chez l'individu, on devra dire de la vie sociale qu'elle se définit par une hyper-spiritualité*²⁷² »

Selon Durkheim, les représentations collectives sont à la base des jugements humains et de « *l'idéation collective* » car elles peuvent concerner des objets variés tels que le religieux, l'économie, les techniques, le politique, la morale...et regroupent de multiples éléments comme les savoirs partagés, les mythes, les légendes, les traditions, les conceptions du temps et de l'espace. Elles légitiment les pratiques et comportements individuels et collectifs en entretenant avec ceux-ci des rapports étroits.

Par ailleurs, les représentations collectives sont une forme de réalité sociale et non une vérité, car c'est le fait d'être considérées comme vraies par la population les véhiculant qui est essentiel. Qu'elles soient fondées ou non importe peu.

Au contraire des représentations individuelles dont il admet l'existence, mais qui ont pour lui la faiblesse d'être limitées dans le temps (par un changement de mentalité ou la mort de l'individu), Durkheim voit les représentations collectives comme des entités douées d'une durabilité supérieure et fort stables.

Après la théorie durkheimienne, la notion reste en sommeil de nombreuses années. Lévi-Strauss la reprendra à la fin des années cinquante en décrivant les systèmes de représentations collectives dans les sociétés traditionnelles. Il se démarquera quelque peu de la vision de Durkheim en stipulant que, pour lui, les représentations individuelles en tant qu'unités plus élémentaires que les représentations collectives et relevant du psychisme individuel sont aptes à générer des phénomènes sociaux complexes. Elles rendent donc possible l'émergence de représentations collectives.

Le véritable renouveau des acquis théoriques est dû aux travaux en psychologie et psychologie sociale notamment. Avec les réflexions théoriques de Moscovici, on assiste au passage de représentations collectives monolithiques et statiques décrites par Durkheim, à des représentations sociales dont l'un des aspects essentiels est leur variabilité intergroupes et temporelle. Les représentations sociales deviennent des entités dynamiques et évolutives qui mettent en lumière l'importance des phénomènes représentatifs dans les groupes sociaux du XXe siècle caractérisé par l'extension des échanges et des communications, le

²⁷² DURKHEIM E., Représentations individuelles et représentations collectives, op. cit., p.302.

développement des sciences ainsi que la pluralité et la mobilité sociale. Les travaux de Moscovici établissent que « *les représentations sont des guides pour l'action*²⁷³ ».

Ce caractère variable des représentations sociales induit que les recherches s'attacheront à les découvrir et à les cerner, mais aussi à en découvrir l'origine et la dynamique, autrement dit à les concevoir comme des processus.

Exposées aux influences collectives, les représentations sociales sont donc contextualisées et se modifient au fil des relations entre les membres d'un groupe. On retrouve ici l'idée d'une dialectique individu/société développée par Lévi-Strauss en anthropologie : les interactions entre les sujets sont facteurs de convergence des idées et donc de partage des représentations; mais les mécanismes à l'œuvre dans les domaines social, politique, économique, technique et idéologique influent également, sur les modes de pensée individuels. L'idée centrale du concept de représentations sociales est qu'elles matérialisent « *une connaissance du réel partagée par une communauté d'individus*²⁷⁴ ». Il s'agit donc d'un mode de connaissance élaboré collectivement.

Jodelet situe les représentations comme une « *interface*²⁷⁵ » entre les domaines du social et de l'individuel. En touchant ces deux champs, les représentations développent des prolongements bien au-delà de la psychologie pour investir quasiment l'ensemble des sciences sociales, de l'ethnologie aux sciences du langage en passant par l'histoire, la psychanalyse, les sciences de la cognition et de la communication, les recherches sur le monde du travail et sur l'environnement.

Cette variété des disciplines investies par la notion témoigne de sa vitalité dans les recherches actuelles. Richesse de la notion et vitalité scientifique sont soulignées par Jodelet qui préconise d'appréhender l'étude des représentations sociales :

«[...] en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux, et en intégrant, à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux

²⁷³ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F., 1994, p.7.

²⁷⁴ MOLINER P., *Images et représentations sociales*, De la théorie des représentations à l'études des images sociales, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1996, p.10.

²⁷⁵ JODELET D., (sous la dir. de) *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989 a, p. 40.

qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir ²⁷⁶»

Cette recommandation implique de fait la participation des psychologues, des anthropologues ou des psychologues sociaux aux travaux. Elle souligne aussi la capacité de la notion à réunifier les recherches en sciences humaines en installant des dimensions transversales. La psychologie sociale considère que l'efficacité des représentations sociales dans la dynamique sociale est un trait capital, ce que nous pouvons rapprocher de la conception anthropologique que nous venons d'évoquer : elles sont d'une part générées par les individus et d'autre part acquises de la société et constituent une voie de communication entre ces deux pôles. Cette optique nouvelle ajoutera à la fonction de reproduction du social de Durkheim celle d'être apte à produire de la nouveauté.

Ce caractère interdisciplinaire de la notion dessine un appareil théorique aux contours larges et posant donc parfois des difficultés d'appréhension. Pour tenter de rendre la saisie des phénomènes représentationnels plus opératoire, certains chercheurs se sont attachés à déterminer des systèmes d'analyse rigoureux portant sur la structure des représentations. Pour Abric, par exemple, les travaux effectués depuis que Moscovici a introduit la notion de représentation, montrent que « *les représentations élaborées ou induites dans les situations d'interaction jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans les comportements adoptés par les sujets ou les groupes* » ²⁷⁷.

Abric, de même que d'autres chercheurs (Doise, 1976; Flament 1984,1994; Jodelet, 1984, 1989, Moliner, 1988, 1996 pour ne citer que quelques-unes des contributions les plus significatives à cet égard) s'est donné pour objet de mettre à jour les processus par lesquels les représentations sociales génèrent des comportements particuliers, leurs facteurs constitutionnels et leur mode de fonctionnement. Il a cherché à mettre en lumière les processus cognitifs en œuvre dans l'appréhension et le traitement de la réalité sociale. Nous verrons au chapitre suivant ce qu'il en est plus précisément de la structure des représentations et de leur dynamique. D'autres travaux se sont donné pour objet d'étudier l'émergence du système représentationnel dans la vie sociale de catégories sociales

²⁷⁶ JODELET D., *Les représentations sociales*; op. cit., p. 41.

²⁷⁷ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, op. cit., p.7.

spécifiques; ce sont ceux de D. Jodelet sur la folie (1986, 1989) ou de C. Herzlich sur les représentations de la santé et de la maladie (1986).

La multiplicité et la diversité des études soulignent la montée de l'intérêt pour la notion et son importance dans les sciences sociales d'aujourd'hui. Il nous semble par ailleurs que la théorie des représentations sociales rejoint certaines préoccupations des philosophes relatives à la connaissance humaine qui posent la question des rapports entre l'homme et la réalité, question reformulée en ces termes : « *Comment les individus et les groupes s'approprient-ils le monde et quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui régissent leurs relations et leurs réactions à l'environnement?*²⁷⁸ »

L'individu, par une création personnelle, élabore une représentation des objets concrets utiles ou importants pour lui, qui forment le monde dans lequel il vit. Cette création est aussi sociale car elle ne s'effectue pas indépendamment de la société et de l'environnement de la personne. C'est la raison pour laquelle ces « *représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante*²⁷⁹ ». Le sujet ajuste ou réajuste ses représentations du fait même de ses rapports avec les membres de la communauté à laquelle il appartient, générant ainsi une représentation sociale partagée.

Les représentations sociales, constitutives de milieux relativement restreints comme les catégories ou les classes sociales, sont plus nombreuses, plus variées mais aussi plus limitées et plus fragmentaires. Moscovici souligne leur insertion dans de nombreux domaines de la vie en société. A l'inverse, les représentations collectives, s'appliquant à des groupes plus larges, seront moins diversifiées, plus englobantes et reflèteront des traits moins parcellisés de la pensée collective.

Entre les deux concepts, il y a bien évidemment des recoupements, puisque parler de représentations implique que l'on considère l'individu social dans ses appartenances à d'autres, ces "autres" pouvant être les groupes plus ou moins vastes dans lesquels le sujet évolue. Représentations sociales et représentations collectives font donc partie intégrante de notre réflexion.

²⁷⁸ ABRIC J.C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset; Del Val, p.218.

²⁷⁹ JODELET D., *Les représentations sociales*, ibid. p. 31.

2 - Qu'est-ce qu'une représentation?

Les représentations naissent de la nécessité éprouvée par l'être humain de connaître le monde qui l'entoure, de le maîtriser et de gérer les problèmes posés par ses relations avec son environnement physique et social. Les représentations se présentent comme des données empiriques, observables, chargées de significations aussi bien pour l'individu qui les porte que pour celui qui les observe. Nous adhérons donc à la définition proposée par Denise Jodelet :

« Forme de connaissance courante, dite " de sens commun", caractérisée par les propriétés suivantes: 1. elle est socialement élaborée et partagée; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc...) ou culturel donné²⁸⁰».

Certains travaux, tels ceux qui ont été menés par Abric en laboratoire, se donnent pour objet de reconstruire le contenu des représentations, par une démarche scientifique. Elles sont aisément observables car elles se manifestent en de nombreuses occasions. « *Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux*²⁸¹ ».

Assimilées à un « *savoir de sens commun* » ou « *naïf* » et à ce titre distinguées d'un mode de connaissance scientifique, les représentations sont largement reconnues comme un sujet d'étude légitime car elles sous-tendent la vie sociale et culturelles des groupes ainsi que les échanges interindividuels. Moscovici et Hewstone écrivent à cet égard que les représentations sont : « *un facteur constitutif de la réalité sociale, de même que les particules et les champs invisibles sont un facteur constitutif de la réalité physique*²⁸² »

²⁸⁰ JODELET D., Représentation sociale, Grand dictionnaire de la psychologie, Paris, Larousse, 1990, p. 668.

²⁸¹ JODELET D., *Les représentations sociales*, ibid. p.32.

²⁸² HEWSTONE M., MOSCOVICI S., De la science au sens commun, in Moscovici S. (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F.,1984, p. 566.

Les adopter comme sujet d'étude ouvre une voie à l'appréhension des processus cognitifs et des interactions sociales, autrement dit à la compréhension de la vie mentale des groupes et des personnes. C'est grâce aux représentations dont il est porteur que l'individu va déterminer ses conduites, ses actions mais aussi ses réactions aux situations diverses dans lesquelles il se trouvera engagé. Elles ont donc un rôle de construction et de reconnaissance de la réalité et constituent une base active, indispensable à partir de laquelle l'individu agit. Abric souligne également ces caractéristiques :

«[Une représentation est] le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique [...] elle est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-décodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes²⁸³»

Les définitions des représentations présentent, pour la plupart d'entre elles, trois caractéristiques qui nourrissent entre elles des liens d'interdépendance : la communication, la construction ou reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement.

2-1 La communication

Il s'agit pour Moscovici d'un postulat de base puisque les individus trouvent dans les représentations « *un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle et collective*²⁸⁴»

Il y a donc un apport réciproque des représentations aux communications et des communications aux représentations. C'est au sein de la communication, dans ses différentes formes sociales, interindividuelle, inter groupale ou médiatique, que vont pouvoir se constituer les représentations ainsi qu'une pensée consensuelle propre à une société donnée. Celles-ci vont contribuer à déterminer les contours de la pensée sociale, à

²⁸³ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p.13.

²⁸⁴ MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image, son public. Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1961, p.11.

actualiser des connaissances spécifiques et, en sous-tendant les interactions des individus, orienter leurs conduites.

Cette propriété de configuration de la pensée sociale implique de prendre en compte la force des rapports d'influence qui interviennent dans les situations d'interlocution et qui ont pour finalité d'objectiver les idées véhiculées en leur conférant un statut d'évidence : devenues objets, les idées se présentent sous des aspects visibles et palpables. Ce rôle fondamental de la communication a été développé par de nombreux chercheurs²⁸⁵.

Le parcours de l'information à l'intérieur des groupes revêt donc une importance considérable dans la détermination des représentations sociales qui peuvent alors dépendre des écueils rencontrés. Des facteurs émotionnels peuvent préfigurer une représentation particulière de certains faits dans des situations collectives porteuses d'anxiété ou insécurisantes. C'est le cas notamment des rumeurs collectives comme ce fut le cas à Orléans dans les années 1970²⁸⁶. L'importance de la communication dans la transmission des représentations culturelles a été soulignée dans le domaine de l'anthropologie par D. Sperber :

« Une représentation publique est généralement un moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distincts l'un de l'autre. [...]. Les représentations mentales sont communiquées, c'est-à-dire amènent leur utilisateur à produire une représentation publique qui à son tour amène un autre individu à construire une représentation mentale [...]. Une étude épidémiologique cherche donc l'explication causale des macro-phénomènes culturels dans l'enchaînement des micro phénomènes de la cognition et de la communication²⁸⁷».

Nous considérons que cette observation est pertinente pour l'ensemble des travaux relatifs aux représentations en sciences humaines car la communication est un moteur essentiel des phénomènes représentatifs. Essentielle au langage, lui-même investi de

²⁸⁵ JODELET D., *Les représentations sociales*, ibid., p 48. Dans ce chapitre, l'auteur développe le rôle fondateur de la communication dans les milieux scientifiques, rôle qui a été démontré par les travaux de Knorr-Cortina en 1981 et par Latour en 1983, ainsi que dans la vie professionnelle et quotidienne : « *le sort d'un énoncé est littéralement entre les mains d'une foule; chacun peut le laisser tomber, le contredire, le traduire[...]. Le mot "c'est un fait" ne définit pas l'essence d'un énoncé, mais certains parcours dans la foule*».

²⁸⁶ MORIN E., *La rumeur d'Orléans*, Paris Seuil, 1970.

²⁸⁷ SPERBER D., L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet, Chap. 4, p.116 et 130.

représentations, la communication témoigne de l'activité des groupes et constitue un support et un pré requis à une des fonctions importantes des représentations qui est de reconstruire collectivement la réalité.

2-3 La re/construction du réel

Pour Abric, la théorie des représentations a pris son essor quand elle a renoncé à la distinction entre l'objet et le sujet, classiquement observée par les approches béhavioristes. Critiquant le schéma stimulus-réponse, Moscovici stipule qu'il n'y a pas de « *coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts*²⁸⁸ ».

C'est dire que la réalité sociale n'est plus située comme extérieure au groupe, mais bien au contraire dans l'interaction même entre individus et groupes, à propos d'objets sociaux. Ces objets sont inscrits dans un contexte dynamique car ils sont dans une relation d'interdépendance avec la personne qui, en le nommant ou en émettant une opinion à son égard, le détermine, le reconstruit. Cet objet est ainsi investi d'une pertinence issue directement du système d'évaluation convoqué par l'individu à son égard. Comme le dit Abric :

« Un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours une représentation de quelque chose pour quelqu'un²⁸⁹ »

Ce ne sont pas les valeurs intrinsèques de l'objet qui lui donnent du sens mais la façon dont il sera traité par la personne pour qui il a du sens.

Le sujet et l'objet étant désormais considérés sous l'angle de leur interdépendance, la réalité sociale se trouve représentée c'est-à-dire composée des représentations que l'individu a forgées en remodelant et en catégorisant les informations auxquelles il est confronté. Cette opération est menée par l'individu conformément à son état d'esprit, aux influences du contexte et aux idéologies de ce moment-là. La représentation élaborée acquiert, pour

²⁸⁸ Cité par ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p. 12.

²⁸⁹ ABRIC J.C., ibid., p.12.

l'individu ou le groupe, un caractère d'évidence, indépendamment de la nature objective de l'objet considéré.

Les représentations tirent leur force du fait que chacun est convaincu que sa façon de voir est la vérité du monde. Le partage des points de vue (ou les confrontations de points de vue), que ce soit entre personnes ou, à un niveau plus large entre cultures, s'effectue toujours avec la communication comme canal :

« Celles-ci [les représentations] se construisent, se consolident, se confirment et se diffusent principalement dans le cadre de la communication. On citera en particulier, aux deux bouts de l'échelle, le rôle des conversations et celui des médias, comme instances permanentes où les représentations s'alimentent, se partagent et se mettent à l'épreuve²⁹⁰».

C'est à ce titre que toute représentation porte l'empreinte de la vision que le sujet développe d'un objet particulier, mais témoigne aussi du sujet lui-même. Une représentation est donc bien : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble*²⁹¹»

L'étude des représentations et de la réalité collective constituée offre donc un axe privilégié d'approche et de compréhension de la vie mentale des individus et des communautés qu'ils forment.

2-3 La maîtrise de l'environnement

Il s'agit là de l'enjeu de la construction de représentations par le sujet. Plus concrète que les précédentes, cette dimension nous renvoie en partie à l'utilité sociale de la notion de représentation, autrement dit à ses différentes fonctions.

Pour Abric, l'activité sociale et les pratiques qui en sont issues entretiennent des rapports étroits avec les représentations car leur fonctionnalité est multiple.

²⁹⁰ ROUQUETTE M.L., RATEAU P., *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p.19.

²⁹¹ JODELET D., *Les représentations sociales*, *ibid.*, p.36.

- fonction de savoir : par la médiation des représentations l'individu accède à des connaissances nouvelles qu'il peut insérer dans son capital de pensées préexistantes. Dans certains cas, le sujet peut maintenir un équilibre sociocognitif menacé par l'apparition d'un élément nouveau pouvant être source de malaise. En convoquant des représentations, qui seront d'autant plus efficaces qu'elles seront partagées par la majorité, le malaise pourra être dominé et l'élément nouveau, apprivoisé en quelque sorte et intégré dans l'univers familier. Elles servent donc aux individus à expliquer, à comprendre et à avoir des influences concrètes et cohérentes sur le réel.

- fonction identitaire : Cette fonction s'entend en termes de cohésion groupale. L'élaboration, l'usage ou la modification des représentations permettent à un groupe de définir des attitudes et comportements communs qui, en donnant aux individus le sentiment d'être proches les uns des autres, vont les souder dans une appartenance commune et leur conférer une identité collective ou la renforcer. Les représentations témoignent de la façon dont un groupe se pense par rapport aux éléments qui le constituent. Nous reviendrons plus loin sur les liens entre identité et représentations car ils nous semblent essentiels pour notre travail : considérer que les représentations entrent en jeu dans la définition de l'identité nous autorise à poser que ce sont ces représentations qui sont mises en jeu dans les processus de comparaison sociale intervenant dans les relations intergroupes et dans le contrôle social exercé par une communauté sur ses membres.

- fonction d'orientation : Cette fonction opère non pas selon la réalité objective de la situation, mais selon la perception que le sujet en a. Permettant à l'acteur d'anticiper une situation, il sera capable de percevoir l'issue de l'interaction engagée et de définir le type de conduite à mettre en œuvre. Dans ce cas, la représentation agit en amont de l'action et se trouve dotée du pouvoir de générer des attitudes, des pratiques et des visions du monde. Le sujet peut ainsi adapter son comportement en fonction des règles et valeurs qui ponctuent les relations sociales de son groupe.

- fonction justificatrice : La personne peut également faire intervenir la représentation en aval de l'action pour expliquer, justifier ses choix de conduite ou sa réaction émotionnelle dans une interaction donnée. Pour Abric, cette fonction permet, en assurant la position du groupe, de maintenir la différence et la distance sociale entre les groupes. Ici, la représentation est en position d'être générée par l'interaction, le sujet l'élaborant, au fil de sa

relation avec un partenaire, pour justifier sa propre attitude. Abric donne l'exemple de groupes en compétition ou entretenant des relations d'hostilité; il va y avoir production de représentations négatives justifiant l'hostilité présente dans leurs rapports.

La mise en œuvre de ces différentes fonctions et des connaissances pratiques intégrées par le biais des représentations permet à l'être humain de se situer dans son environnement et de tenter de le maîtriser. Les représentations participent ainsi à la pensée sociale. Produits socialement constitués, elles réélaborent aussi en permanence le social qui les constitue. Elles vont de ce fait procurer à l'individu une grille de décodage, d'interprétation du monde et une matrice de sens qui assureront la médiation avec la réalité. Les représentations sociales interviennent comme régulateurs de la vie sociale. Leur analyse peut donc nous aider à comprendre et expliquer la nature des liens sociaux qui soudent les personnes d'un groupe, des pratiques sociales qu'ils adoptent et des relations intra- et intergroupes car : « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de "symbolisation", elle en tient lieu, et "d'interprétation", elle lui confère des significations*²⁹²».

Les représentations sociales sont très largement considérées comme un contenu, c'est-à-dire un ensemble d'informations d'opinions, de croyances, de normes, de valeurs à l'égard d'un objet donné, mais aussi comme une structure, comme un ensemble d'éléments organisés selon un principe de cohérence.

3 - Structure des représentations

C'est à partir du travail d'Abric²⁹³, en 1976, qu'on observe, en France, une évolution sensible, en psychologie et en sociologie, dans le domaine de la recherche sur les représentations. Tout en restant lié au cadre théorique défini par Moscovici en 1961, l'approche en est quelque peu renouvelée et se présente sous forme d'une ouverture méthodologique et d'une analyse systématisée.

Transformation méthodologique tout d'abord, car Abric propose de se détacher des investigations qui, jusque là étaient menées sur le terrain, et de les transposer en milieu

²⁹² JODELET D., *Les représentations sociales*, ibid., p. 43.

²⁹³ ABRIC J.C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval, 1987, (publication d'un travail de thèse d'Etat)

expérimental. Le chercheur est donc amené à créer une situation factice qui sous l'impulsion de certaines contraintes génèreront des représentations dont on pourra étudier l'émergence et le fonctionnement.

Il se fixe, comme premier objectif d'étudier les rapports entre représentations et comportements et met ainsi en relief l'aspect dynamique des représentations qui les rend productrices et prescriptives de comportements découlant de la représentation de l'objet et de la situation d'interaction de l'individu. Cette perspective inclut la prise en compte du contexte social ou idéologique qui sous-tend la représentation. L'idée de départ est que les comportements seront déterminés par les représentations apparaissant dans la situation ainsi produite.

En second lieu, Abric entend étudier dans le détail les contenus des représentations produites, les éléments présents dans ce contenu ainsi que leur organisation. Il part de la notion de noyau introduite dès 1927 par F. Heider²⁹⁴ et reprise plus tard comme noyau figuratif par Moscovici²⁹⁵. Pour ce dernier, la genèse d'une représentation s'effectue progressivement par étapes : les individus sélectionnent quelques éléments, au détriment d'autres, les incorporent à leur système de normes et de valeurs. Ces éléments acquièrent ainsi un statut d'évidence et se constituent en noyau stable autour duquel s'organiseront les autres éléments de la représentation. Pour Abric, la fonction du noyau ne doit pas être seulement envisagée au niveau du processus de génération des représentations. Il lui assigne un rôle fondamental dans l'ensemble du contenu représentationnel constitué. Depuis, de nombreuses recherches dans le domaine des représentations, ont été menées à partir de la notion de noyau comme cœur de la représentation.

3-1 Le noyau central

De noyau figuratif, on passe donc à la notion de noyau central qu'Abric définit comme « [...] *tout élément - ou ensemble d'éléments - qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence*²⁹⁶ »

Il attribue au noyau central deux fonctions essentielles :

²⁹⁴ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*; *ibid.*, p.19.

²⁹⁵ MOCOVIĆI S., *La psychanalyse, son image et son public*, *ibid.*.

²⁹⁶ ABRIC J.C., *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*, *ibid.*, p.68.

a - une fonction génératrice :

Il « [...] est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi les éléments de la représentation prennent un sens, une valeur²⁹⁷ »

b - une fonction organisatrice :

« C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation²⁹⁸ ».

Il apparaît donc que tout élément de la représentation est dépendant du noyau central et que la signification est portée par le réseau de relations issu et entretenu par les éléments du noyau. Un élément pourra en conséquence être considéré comme central s'il détermine la signification de la représentation, et non pas seulement s'il est quantitativement bien représenté.

3-2 Les éléments périphériques

Organisés en structure hiérarchisée autour du noyau, ils constituent non seulement la plus importante masse d'éléments de la représentation, mais aussi la plus accessible, la plus visible. Leur existence est liée à celle des éléments du noyau : sans éléments centraux il ne peut y avoir d'éléments périphériques. Si bien que les éléments périphériques ne peuvent pas révéler le caractère fondamental de l'objet de la représentation. Ils exprimeraient plutôt des opinions, des descriptions, des croyances ou des stéréotypes relatifs à celui-ci. Leur structure hiérarchique implique que certains d'entre eux occupent une position plus proche du noyau que d'autres. Bien que ces éléments ne soient pas la pièce maîtresse de la représentation, ils jouent un rôle capital puisqu'ils « constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation²⁹⁹ ».

Ce rôle essentiel apparaît dans les fonctions qui leurs sont attribuées. Pour Abric, elles sont au nombre de trois : une fonction de concrétisation, une fonction de régulation et une

²⁹⁷ ABRIC J. C., *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p.22.

²⁹⁸ ABRIC J. C., *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p.22.

²⁹⁹ ABRIC J. C. *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p.25.

fonction de défense³⁰⁰. Les travaux de Flament³⁰¹ ont également mis en lumière l'importance du rôle des éléments périphériques. Il considère que ces éléments sont des schèmes régis par le noyau central. Fortement liés au contexte, ils vont « *assurer de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation*³⁰² ». Ce chercheur relève, pour sa part, trois fonctions permettant d'affirmer leur importance³⁰³ : une fonction de prescription, une fonction de modulation personnalisée des représentations et des comportements et une fonction de protection.

Ce cadre théorique général met en évidence deux systèmes distincts mais cependant complémentaires : le système central d'une part, qui renferme les fondements de la représentation et dont la constitution obéit à des déterminismes historiques, sociaux et symboliques et le système périphérique d'autre part, qui, en contact direct avec les aléas de la vie quotidienne, rend possible l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux divers. Selon Abric, c'est la présence de ce double système qui explique qu'une représentation peut manifester des divergences individuelles positionnées autour d'un même noyau : « [les représentations] *sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples*³⁰⁴ ».

Cette remarque corrobore l'idée développée par Doise³⁰⁵ d'un aspect à la fois consensuel et individuel des représentations sociales dont l'étude structurale permet de

³⁰⁰ Par fonction de concrétisation, Abric entend que les éléments périphériques, qui sont en dépendance directe avec le contexte de la représentation, ont pour rôle d'inclure des éléments de la réalité et du vécu des sujets et contribuent à donner des détails sur les éléments centraux : ils ont une valeur de contextualisation de la représentation. Leur fonction de régulation consiste à permettre l'adaptation de la représentation à laquelle l'évolution de la situation contraint parfois le sujet. La fonction de défense fait fonctionner les éléments périphériques comme des gardes du corps des éléments centraux qui, eux, sont résistants au changement sous peine de remanier totalement la représentation.

³⁰¹ FLAMENT C., *Pratiques et représentations sociales*, dans J. L. Beauvois, R. V. Joule et J. M. Monteil (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 1. Cousset : Delval, 1987. Structure et dynamique des représentations sociales, dans D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales*, Paris : P.U.F., 1989. Structure, dynamique et transformation des représentations, dans J. C. Abric (Ed), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F., 1994a.

³⁰² FLAMENT C., *Structure et dynamique des représentations sociales*, in Jodelet D. (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., p.209.

³⁰³ ABRIC J. C., *Pratiques sociales et représentations*, *ibid.*, p. 26-27. Pour Flament, le système périphérique a une fonction de prescription : ce sont les éléments périphériques qui entrent en jeu pour indiquer au sujet les stratégies pertinentes selon la finalité de la situation. Ces éléments permettent aussi une modulation personnalisée des représentations et des comportements associés à celle-ci : cette fonction expliquerait qu'une représentation unique peut donner lieu à des manifestations ou des discours apparemment différents. Ces variations, dues à des facteurs sociaux, personnels ou culturels, demeurent toutefois compatibles avec le noyau central. Flament isole enfin une fonction de protection qui recouvre la fonction de défense évoquée par Abric.

³⁰⁴ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, *ibid.*, p.29.

³⁰⁵ DOISE W., *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Connexions, 1985.

rendre compte de l'influence réciproque du fonctionnement individuel et du contexte social dans lequel se trouve le sujet.

Plus qu'un simple calque de la réalité, la représentation est donc un ensemble organisé, chargé de significations, entretenant des liens avec un contexte, des circonstances et avec la place et l'histoire propre de l'individu dans le groupe. Placé au cœur du faisceau de ces différents facteurs, le sujet interprète la réalité dans laquelle s'effectuent ses interactions et en fonction de ce contexte, va opter plus ou moins consciemment pour des comportements et des actions spécifiques. Car les représentations permettent au sujet placé dans des situations d'interaction, de faire face à des expériences nouvelles.

4– Représentations et didactiques des langues

L'étude des représentations en tant que phénomènes cognitifs significatifs de l'engagement des individus constitue un moyen privilégié d'approcher la construction sociale et culturelle qui participe au fonctionnement d'une communauté. Cette forme de connaissance, peut être tenue pour un objet d'études tout à fait légitime, étant donné la place considérable qu'elle occupe dans la vie sociale des individus et, à ce titre, est hautement significative. Nous proposons un exemple pour illustrer notre propos.

Maintes fois, des étudiants nous ont signifié leur étonnement devant le fait qu'en tant que française nous enseignions en Jordanie. Si cet étonnement tient en partie au fait que nombre d'entre eux rêvent de s'expatrier dans un pays occidental et comprennent donc mal que nous ayons fait le choix inverse, il réfère aussi à une autre représentation que nous qualifierons de plus profonde car moins souvent énoncée du fait de son caractère plus émotionnel, plus difficile à formuler³⁰⁶ : ils pensent que les Occidentaux n'aiment pas les Arabes. Nous n'avons pas pu déterminer si cette représentation concernait les Occidentaux en général ou seulement certains Occidentaux, mais elle nous est apparue comme une représentation forte du fait qu'elle est rarement énoncée spontanément³⁰⁷. Nous espérons que l'étude de terrain à laquelle nous consacrerons la seconde partie de ce travail nous permettra de mieux comprendre cette représentation et son origine.

³⁰⁶ Cela nous a été rapporté par des étudiants que nous connaissions depuis plusieurs années et avec lesquels nous avons une relation de confiance qui les autorisaient à un discours plus personnalisé.

³⁰⁷ Par contre si nous posons nous-même la question, nous obtenons des réponses affirmatives.

Cet exemple met en relief l'importance des schèmes mentaux qui interviennent dans la construction d'une vision particulière du monde, sur le mode d'une mise en ordre des paramètres. Il nous montre aussi qu'en abordant l'enseignement d'une culture étrangère, si l'on entend construire chez l'apprenant une compétence culturelle qui participe pleinement à la maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication, ce sont bien des représentations qui seront manipulées, aussi bien par les apprenants que par l'enseignant. Nous adhérons donc à l'affirmation de Abdallah-Preitceille selon laquelle les représentations « *constituent en fait les véritables objets d'échanges*³⁰⁸ ».

Faire appel aux représentations implique donc que l'on évitera de se placer dans une logique de « *recherche d'une forme pure de la vérité en échappant à toute contingence*³⁰⁹ ». On s'attachera plutôt à faire émerger la perception que les apprenants ont de l'autre et d'eux-mêmes et à leur en faire prendre conscience, à comprendre comment ils appréhendent l'ici et l'ailleurs, le « eux » et « nous ». Porteuses de l'activité mentale du sujet, les représentations sont aptes à nous renseigner aussi bien sur celui qui les émet que sur celui qui est l'objet de ce discours³¹⁰. La littérature est riche d'exemples témoignant de cet effet de reflet propre aux représentations. Ainsi, Todorov nous montre que le discours tenu par Uzbek dans « *Les lettres persanes* », est surtout significatif par rapport à lui-même :

« Uzbek était l'exemple même de l'être lucide sur les autres et aveuglé sur soi. [...] Est-ce une manière de nous dire que [...] le lecteur des "Lettres Persanes" qui croirait posséder la lucidité complète, devrait lui aussi s'interroger sur ses propres préjugés?³¹¹ »

Etre "aveuglé sur soi", "posséder la lucidité", "s'interroger sur ses propres préjugés", font référence aux phénomènes d'ethnocentrisme et de stéréotypes, largement étudiés par les sciences humaines. En effet, la notion de représentation constitue une articulation entre les sciences humaines et la didactique des langues.

³⁰⁸ ABDALLAH-PREITCEILLE M., Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations, in *La civilisation*, Porcher Louis, Paris, Clé international, 1986, p. 77.

³⁰⁹ ZARATE G., *Les représentations de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, 1995, p. 29.

³¹⁰ ZARATE G., *Les représentations de l'étranger en didactique des langues*, op. cit., p.30. Zarate écrit à ce propos : « *A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit* »

³¹¹ TODOROV T., *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, ibid., p.471.

5- Des obstacles à l'étude des représentations

Ethnocentrisme et stéréotypes sont deux phénomènes que l'on ne peut ignorer quand on travaille sur les représentations. Intrinsèquement liés au fonctionnement des contenus représentationnels, ils sont fréquemment convoqués par les individus en situation d'interaction pour appréhender la réalité.

5-1 L'ethnocentrisme

C'est la difficulté ou l'incapacité pour un groupe ou un individu d'effectuer une décentration par rapport au groupe culturel auquel il appartient et qui véhicule des valeurs auxquelles il se réfère en permanence. C'est à l'anthropologie que nous devons le texte fondateur de la notion :

« Dès notre naissance, l'entourage fait pénétrer en nous, par mille démarches conscientes et inconscientes, un jugement de valeur, motivation, centre d'intérêt, y compris la vue réflexive que l'éducation nous impose du devenir historique de notre civilisation, sans laquelle celle-ci deviendrait impensable ou apparaîtrait en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit ³¹²».

Cette difficulté à se décentrer est une conséquence de la nature du processus d'acquisition des modèles culturels et de l'influence des facteurs qui interviennent dans les mécanismes de formation identitaire. Lévi-Strauss souligne bien ce processus fait d'un nombre infini de conduites et de références que le sujet acquiert en dehors de tout apprentissage conscient et réfléchi. C'est ce que Zarate nomme « *l'infiniment petit des apprentissages sociaux* ³¹³», mais dont le poids est considérable dans la construction représentationnelle et identitaire de la personne et de la pensée collective. Caractérisé par le

³¹² LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, ibid., p.43-44.

³¹³ ZARATE G. , *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 12.

fait qu'il est méconnu par celui-là même qui en est le réceptacle, cet apprentissage inconscient mais fort rend d'autant plus complexe la réflexion et l'analyse des mécanismes du fonctionnement de ce travail cognitif et continu d'insertion de l'individu dans son milieu social. Corollairement, le sujet ne peut conserver la mémoire des différentes phases de cette construction. Chaque nouvelle étape est perçue comme indiscutable, ne souffre donc aucune remise en question et s'impose à la place de celle qui la précède, en l'effaçant.

Les anthropologues ont souvent fait remarquer que l'ethnocentrisme était sans doute une des tendances les plus partagées au monde, toutes les sociétés humaines, même les plus isolées, ayant tendance à instituer leur propre groupe comme référence absolue selon laquelle seront jugés les autres. La diversité sera alors interprétée comme une infériorité. Lévi-Strauss formule ainsi ce principe qui a été en vigueur pendant des millénaires :

«L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, même du village. A tel point qu'un grand nombre de populations dites primitives se désignent d'un nom qui signifie "les hommes" (ou les "bons", les "excellents", les "complets"), impliquant ainsi que les autres tribus, groupes ou villages, ne participaient pas des vertus - ou même de la nature - humaines, mais sont tout au plus composés de "mauvais", de "singes de terre" ou "d'œufs de pou". On va souvent jusqu'à priver l'étranger de ce dernier degré de réalité en en faisant un "fantôme" ou une "apparition"³¹⁴»

Il a mis en lumière de façon très lucide le fonctionnement de ce processus cognitif, à l'échelle individuelle, dans sa réflexion sur l'ethnocentrisme :

« Pris entre la double tentation de condamner des expériences qui le heurtent affectivement, et de nier les différences qu'il ne comprend pas intellectuellement, l'homme moderne [a tenté d'] établir de vains compromis entre ces pôles contradictoires, et [de] rendre compte de la diversité des cultures tout en cherchant à supprimer ce qu'elle conserve pour lui de scandaleux et de choquant... le terme de *faux mutationnisme*³¹⁵ est sans doute le mieux apte à caractériser [cette démarche]. ...il s'agit d'une tentative pour supprimer la diversité des culture tout en feignant de la reconnaître pleinement. Car si l'on traite les différents états où se trouvent les

³¹⁴ LEVI-SRAUSS C., *Race et histoire*, ibid., chap.3: l'ethnocentrisme, p. 21.

³¹⁵ Souligné par l'auteur lui-même.

sociétés humaines, tant anciennes que lointaines, comme des *stades* ou des *étapes* d'un développement unique qui, partant du même point, doit les faire converger vers le même but, on voit bien que la diversité n'est qu'apparente. L'humanité devient une et identique à elle-même; seulement, cette unité et cette identité ne peuvent se réaliser que progressivement et la variété des cultures illustre les moments d'un processus qui dissimule une réalité plus profonde ou en retarde la manifestation³¹⁶».

En s'élevant contre l'application à la notion d'évolution sociale et culturelle de la théorie évolutionniste initialement élaborée dans le domaine scientifique, Lévi-Strauss remonte à la base du processus générateur d'ethnocentrisme. Car cette mécanique est bien réelle et observable en de multiples occasions tant dans les discours parfois développés dans les médias que dans les discours individuels. Nous faisons ici référence aussi bien aux discours journalistiques décrivant ou induisant le caractère archaïque de la société islamique qu'aux jugements émis parfois par certains Arabes eux-mêmes, intellectuels ou non, comparant implicitement ou non le modèle culturel occidental avec le modèle culturel islamique. Nous constatons ici le poids du phénomène ethnocentrique dont une des conséquences est l'intériorisation par les sujets d'un sentiment d'infériorité culturelle produit par l'évolutionnisme social.

Il nous semble que la réflexion anthropologique a un rôle de premier plan à jouer dans l'éclairage de la diversité culturelle et la mise en garde contre le phénomène d'ethnocentrisme, tellement « naturel » et fort : en s'attachant à décrire la diversité des faits pour nous en faire saisir la logique interne qui trouve son explication dans une situation définie dans le temps et dans l'espace et en affirmant que cette cohérence est dotée de significations non évaluables par l'application de notre propre échelle de valeurs. En tant que passerelle entre les sciences humaines et la didactique des langues, les représentations nous semblent un point de départ pertinent pour aborder l'étude d'une culture étrangère. Cet enseignement a tout à gagner à s'enrichir des apports de la réflexion anthropologique.

En effet, prendre conscience et accepter la coexistence de cultures différentes, ce qui suppose une mise à distance de tout sentiment ethnocentrique, ne peut se réaliser par le biais de discours abstraits proclamant une égalité naturelle entre les hommes et les cultures. S'il est nécessaire et certainement positif d'affirmer cette égalité, seule une véritable

³¹⁶ LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, *ibid.*, chap.3: l'ethnocentrisme, p. 23-24.

approche de l'intérieur de ce qui fonde la différence des systèmes culturels est susceptible de modifier des représentations forgées bien souvent avec comme toile de fond que nos propres valeurs sont des valeurs universelles.

L'apprenant d'une langue étrangère comme tout autre individu, considère ses propres conduites comme allant de soi et a tendance à leur conférer une valeur de vérité. Il abordera la différence culturelle à travers le cadre de référence fourni par sa propre culture. Car les outils de référence dont il dispose déjà de par son apprentissage, fonctionnent sans défaillance dans sa propre culture. C'est ce que Zarate nomme « *l'évidence partagée*³¹⁷ ». Il n'a aucune raison de ne pas les considérer comme évidents et partagés, alors qu'en fait ils sont arbitraires et non pas naturels. Si bien qu'il ne peut considérer sa propre compétence culturelle sous l'angle de la relativité. Considérant ses références culturelles comme des faits naturels, il perçoit l'autre à travers le prisme déformant de sa compétence culturelle d'origine. Cette évidence est un frein à la démarche de décentration par rapport à sa propre culture qu'il doit opérer pour percevoir l'autre non pas comme objet mais comme un sujet à part entière : « *L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective [...]. Il est une image, ou mieux, une représentation*³¹⁸ ».

Dans cette perspective, la confrontation avec des cultures sous-tendues par d'autres lectures du monde donne souvent lieu à des dysfonctionnements, des malentendus, des malaises ou sont sources d'insécurité³¹⁹. L'individu tentera alors de trouver dans la culture de l'autre des repères identiques à ceux dont il dispose dans sa culture maternelle; pour cela, il va établir des comparaisons qui mettront en jeu les repères dont il dispose dans sa propre

³¹⁷ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, op. cit., 1986, p.24.

³¹⁸ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p.24.

³¹⁹ Un exemple de cette confrontation des cultures pouvant générer un sentiment de malaise nous est offert par la littérature, dans un extrait du livre de Michel Tournier « La goutte d'or » (extrait en annexe). Ce passage relate la découverte par un jeune Maghrébin récemment arrivé en France, d'ustensiles et bijoux, utilisés et portés par sa mère restée au pays, exposés dans un musée en France. A travers le discours du guide et les réactions des touristes, il perçoit ces objets, familiers pour lui, comme détournés de l'usage qu'il leur connaît, exposés à la curiosité d'étrangers et en éprouve un choc. Ceci reste bien évidemment un exemple non vécu, mais nous pouvons très bien imaginer, surtout dans le contexte de la vie quotidienne en Jordanie où l'on utilise encore des objets traditionnels, qu'il puisse être réel. Il nous montre également la richesse des textes littéraires, en matière de représentations. Ces textes pourraient être utilisés comme supports didactiques par les enseignants d'une culture étrangère.

culture³²⁰ ou va fixer son attention sur des différences qu'il expliquera en les rendant conformes à sa propre vision du monde. Cette démarche est réductrice car elle contribue à exclure la vérité de l'autre.

L'ethnocentrisme se construit ainsi sur deux facettes dont l'une prétend à l'universel et l'autre se base sur un contenu particulier, le plus souvent national. C'est ce que souligne Windish dans son étude des différentes formes de pensée sociale :

« Le nationalisme est une forme de sociocentrisme, d'égo-centrisme collectif pourrait-on dire, ou encore d'ethnocentrisme. Cette centration inconditionnelle sur son groupe national représente l'un des mécanismes constitutifs de cette structure cognitive³²¹».

Nous avons indiqué au début de ce chapitre que cette centration sur nos propres valeurs passait par un apprentissage inconscient et permanent. La mise en œuvre de cet apprentissage culturel au sein des interactions fait une large part à l'implicite, situé « *à la frontière de la parole et du silence*³²²». Le recours à l'implicite qui scelle l'appartenance des individus à un même groupe fonctionne d'une façon économique en ne mobilisant que ce qui est strictement nécessaire à l'interaction du moment. Ce mode d'interaction constitue un obstacle au bon déroulement de la communication entre natif et non natif. Cela rend d'autant plus intéressant l'introduction, dans un enseignement de langue étrangère, d'un travail sur les représentations des communautés ainsi mises en contact.

³²⁰ Nous pouvons citer un exemple qui fonctionne sur le mode d'un syllogisme et aboutit à une conclusion absurde. Dans le manuel "Pile ou Face" (Série verte 3, Jeanne VASSAL, Clé International, Paris, 1993), utilisé dans les écoles publiques jordaniennes, l'unité 2 de la partie 3, p. 28 débute par une photo représentant un écolier français livrant du lait à domicile pendant son temps libre, pour gagner son argent de poche. Le texte proposait des solutions diverses, comme laver les voitures, porter les journaux, repeindre des volets ou tondre les pelouses du quartier. Cette leçon se déroulait dans une école privée, qui accueillait donc des enfants issus de milieux relativement favorisés. La conclusion émise par une des élèves a été que tous les enfants français sont des mendiants, le type de situation décrite par la photo ou évoquées par le texte ne pouvant se réaliser en Jordanie sauf pour des enfants issus de classes très défavorisées. Le raisonnement était du type : 1- Les élèves français travaillent, 2-Or, en Jordanie, les élèves qui travaillent sont des mendiants, 3-Donc, les élèves français sont des mendiants.

³²¹ WINDISH U., Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet, ibid., p. 171.

³²² ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p. 16.

5-2 Les stéréotypes

Les stéréotypes constituent eux aussi un phénomène largement répandu et dont on doit tenir compte quand on parle de représentations. Les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'études exempts de toutes représentations; leurs savoirs sur la culture de la langue cible ne se réduisent pas à une page blanche. Or, la plupart d'entre eux, pour ne pas dire presque tous dans le contexte jordanien, n'ont eu que de rares contacts avec des Français et ne sont jamais allés en France. Ils disposent pourtant de savoirs préalables sur la France, les Français et la langue française. Ces savoirs ne sont d'ailleurs pas forcément spécifiques au contexte français, mais s'inscrivent en partie dans le contexte plus large de l'Europe ou de l'Occident. C'est par le filtre de ces savoirs antérieurs que passera l'enseignement sur la culture française. Mener une réflexion sur les relations qui peuvent exister ou se nouer entre la construction de connaissances linguistiques et culturelles et les représentations des apprenants sur le pays ou le peuple dont ils apprennent la langue, nous semble constituer une perspective exploitable dans une optique interculturelle. Parmi ces représentations se logent un certain nombre de stéréotypes. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique l'introduction des paramètres culturels soit par leur présence dans les manuels d'apprentissages soit parce qu'ils sont sollicités par les apprenants eux-mêmes, soit encore parce qu'ils jaillissent de façon fortuite par l'intermédiaire du lexique, de ce que R. Galisson nomme les mots à charge culturelle partagée³²³. Or, cette sollicitation est très souvent basée sur des stéréotypes.

5-2-1 Définition

Le terme a été introduit dans les sciences humaines en 1922 par le journaliste américain Walter Lippmann qui l'a décrit alors comme « *une image dans notre tête*³²⁴ ». En

³²³ GALISSON R., Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire, *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette, 1984. Les mots à charge culturelle partagée sont des mots porteurs d'implicites culturels compris par l'immense majorité des locuteurs natifs d'une langue. Les dictionnaires usuels n'abordent pas cet aspect du lexique dans lequel se reflète cependant l'expérience de chaque communauté.

³²⁴ AMOSSY R., *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Edit. Nathan Université, coll. Le Texte, 1991, p.9.

effet, comme nous l'avons montré précédemment, la pensée collective et individuelle se nourrit de représentations ou d'«images» qui permettent aux sujets de concevoir le monde. Chez Bardin, nous retrouvons la notion d'image :

« Un stéréotype est "l'idée que l'on se fait de...", "l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de..." C'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle³²⁵».

Cette définition souligne des aspects essentiels de la notion de stéréotype. Le stéréotype est bien une représentation : cette définition avancée en 1980 par Bardin, est antérieure aux travaux d'Abric sur la structure des représentations. Or le caractère de structure comprenant des éléments organisés autour d'autres éléments tenant une place centrale apparaît déjà.

Par ailleurs, cette définition fait apparaître le lien de nature réductrice que le stéréotype entretient avec la réalité qui se trouve en quelque sorte standardisée. Bardin décrit également le caractère de « *structure cognitive acquise et non innée* » qui fait du stéréotype un type de connaissance héritée. Ce dernier se révèle ainsi simplificateur, non seulement en tant que contenu mais aussi comme modalité commode d'accès à la maîtrise de la réalité : « *Les stéréotypes permettent de réaliser de considérables économies d'énergie en évitant aux sujets les aléas de la découverte et de l'improvisation*³²⁶».

R. Amossy décrit de façon pittoresque ce potentiel simplificateur du stéréotype en le qualifiant de « *prêt-à-porter de l'esprit*³²⁷ ». Cette expression métaphorique révèle plusieurs caractères importants du stéréotype. Si l'on se réfère au domaine vestimentaire dont elle est issue, elle connote son aspect répétitif, prêt à l'emploi, tel un produit sortant d'un moule. C'est aussi un produit anonyme dans le sens où on ne connaît jamais son émetteur initial.

³²⁵ BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F., le psychologue, 1980, p. 51.

³²⁶ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid., p. 200.

³²⁷ AMOSSY R., *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, op.cit., p.9.

Toutefois, il est clair que son auteur collectif est « nous », un « nous » qui l'utilise et assure sa pérennité. Son destinataire est le public, un public vaste composé d'une succession d'individus constituant les maillons d'une chaîne qui va assurer la perpétuation de ce savoir dans le temps: «*Le stéréotype est de longue durée et offre une grande résistance aux changements, ce qui est lié au fait qu'il est indépendant de l'expérience*³²⁸.»

Car le stéréotype est une forme de représentation plus ou moins partielle de la réalité sociale, qui agit comme un calque sélectif puisqu'il englobe un nombre restreint de références au réel. Il est aussi caractérisé par une grande stabilité dans le temps historique et chemine grâce aux réseaux de ce que Ki-zerbo nomme «*une cryptohistoire souterraine*³²⁹ ». Cette dynamique autonome des jugements portés sur l'autre est renforcée par l'accélération rapide de la mise en contact des communautés humaines, due au développement des médias :

« L'hypermédiatisation, qui permet à un rythme vertigineux la présence de chaque groupe humain à tous les autres, qui véhicule des images — même virtuelles —, renforce la persistance de stéréotypes, de préjugés, d'images de l'Autre, forgés et charriés par l'Histoire depuis des millénaires³³⁰ ».

Ces procédés de caractérisation de l'autre remontent du fond des âges et ont sans doute à voir avec un besoin de dénomination qui va servir à apprivoiser la différence, à surmonter une certaine peur de l'autre en lui attribuant un trait identitaire³³¹. Ce mode de fonctionnement de la pensée a été noté par Allport qui parle «*d'une prédisposition humaine*

³²⁸ VILLAIN-GANDOSSI C., La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès*, n°30, p. 28.

³²⁹ KI-ZERBO J., L'image de l'autre. Regards sur l'Afrique et regard africain, in *Actes Stuttgart*, 1985, p. 81-91, Cité par Villain-Gandossi C., *Hermès*, op. cit., p.29.

³³⁰ VILLAIN-GANDOSSI C., La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès*, ibid., p. 29.

³³¹ La littérature est particulièrement riche de récits où se manifeste ce recours à la dénomination pour classer et identifier l'autre, cet inconnu qui inspire la peur ; ainsi, on peut relever ce procédé utilisé par Flaubert dans *Salammbô* pour classer et reconnaître les Mercenaires, les Barbares qui composent l'armée faite d'hommes de toute races qui assiègent Carthage : «*Il y avait là des hommes de toutes les nations, des Ligures, des Lusitaniens, des Baléares, des Nègres et des fugitifs de Rome. Le Grec se reconnaissait à sa taille mince, l'Egyptien à ses épaules remontées, le Cantabre à ses larges mollets, et quelques Lydiens portant des robes de femmes dinaient en pantoufles et avec des boucles d'oreilles*». in FLAUBERT G., *Salammbô*, Paris, Librairie Charpentier, Ouvrage de poche pour les jeunes, 1965, p.6. Dans ce passage l'aspect caricatural des stéréotypes est remarquable, certains étant neutres (aspect physique) d'autres étant hautement dévalorisants (Lydiens assimilés à des femmes par le port de robes et de boucles d'oreilles).

*au stéréotype car l'esprit ne peut penser sans avoir recours à des catégories*³³²». Identifier et catégoriser celui ou ceux qui sont différents de moi ou de nous, permet de poser des repères cognitifs pour agir. Le stéréotype se place dans une dialectique entre eux et nous. L'humanité utilise depuis fort longtemps des « *couples d'opposés*³³³ » pour organiser sa perception du monde : le Moyen-Âge est marqué par des oppositions comme barbare/civilisé, fidèles/infidèles... A l'époque moderne on observe le même type de processus qui met en jeu des oppositions du type eux/nous, musulmans/chrétiens, le bien/le mal, Nord/Sud, Orient/Occident...

Ces structures oppositionnelles constituent une piste intéressante dans le cadre de notre étude car en mettant l'accent sur les relations, qui peuvent aussi être des tensions, entre deux pôles, elle oriente l'étude du stéréotype davantage sur les modalités de son appropriation et de son utilisation par les individus et les groupes dans leur mise en relation avec l'autre. Nord/Sud, et Orient/Occident sont des couples d'opposés qui nous paraissent pertinents pour analyser la perception de la culture française développée par les apprenants jordaniens sur lesquels est basée notre recherche. En effet, l'axe Nord-Sud symbolise la mise en rapport des pays du Nord, industrialisés, placés en position de force dans l'échiquier mondial, « *d'où tout procède et où tout retourne*³³⁴ » et des pays du Sud qui ne bénéficient pas de ces mêmes attributs. Orient/Occident précise le contexte dans lequel notre étude se situe. Ce type de rapports détermine des relations particulières au sein desquelles le recours aux stéréotypes est fréquent.

La découverte d'une culture différente de la sienne propre conduit souvent à se définir par rapport à cet autre mais aussi contre lui en affirmant des différences qui seront radicalisées par des généralisations, des stéréotypes selon les impératifs de la conjoncture. La culture française, ou occidentale (l'adéquation de l'une ou l'autre de ces qualifications fait partie de nos hypothèses de travail dans cette recherche), d'après nos observations empiriques, est vécue dans sa distance mais aussi dans son attrait. Ces deux types de réactions constituent un terrain propice à l'utilisation et au développement de stéréotypes. Nous adhérons donc pleinement à la remarque suivante de Ferrari : « *Ils* [les stéréotypes

³³² FERRARI G., Le corps et le stéréotype, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès*, ibid., p.85.

³³³ VILLAIN-GANDOSSI C., La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, ibid., voir pp. 37-38.

³³⁴ VILLAIN-GANDOSSI C., La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, ibid., p. 37.

nationaux] *se différentient à mesure où l'on s'éloigne, en se transformant en stéréotypes supranationaux, continentaux, de "race", etc.*³³⁵ »

Le stéréotype joue bien un rôle non négligeable dans les situations de mise en relation avec l'autre et dans la définition des identités sociales. Ces stéréotypes supranationaux se manifestent sans doute aux deux pôles de l'axe Nord/Sud. Warnier le note ainsi :

« Dans le champ politique des rapports de pouvoir, les groupes peuvent assigner une identité aux individus. Les Français ont tendance à amalgamer les immigrés d'Afrique de l'Ouest en une unique identité africaine, alors que, subjectivement, ceux-ci ne se reconnaissent pas toujours entre eux³³⁶ ».

Cette remarque exprime de façon très juste le processus de tendance à l'enfermement dans une identité globalisante faisant abstraction des traits nationaux non pertinents pour celui qui émet cette appréhension stéréotypée de l'autre. Ceci est sans doute vrai également du côté des pays du Sud : nous ne sommes pas sûre que les représentations des Jordaniens sur la France et sa culture ne se fondent pas dans un bloc qui aurait à voir avec l'Europe ou même les Etats-Unis, ce qui constitue une des hypothèses que nous tenterons de vérifier dans cette recherche. A l'autre bout de la chaîne, les Français parleront davantage d'Orientaux ou d'Arabes que de Jordaniens, de Libanais ou de Syriens.

Les stéréotypes se révèlent une piste pédagogique potentiellement riche et à ce titre, devrait avoir une place dans l'approche de la culture du pays dont on enseigne/apprend la langue.

5-2-2 Contenu et fonctions du stéréotype

Il nous semble utile de mentionner ici le paradoxe soulevé par les différents travaux effectués dans ce domaine³³⁷.

Le stéréotype est généralement investi d'une fonction négative et dévalorisante du fait qu'il n'offre qu'une vision fragmentée, rebelle aux changements, grossière et généralisante

³³⁵ FERRARI G. , Le corps et le stéréotype, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud*, *ibid.*, p.87.

³³⁶ WARNIER J.-P., *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, p. 9.

³³⁷ AMOSSY R., *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, *ibid.*, pp. 35-41.

de la réalité. Pour certains chercheurs ce mode d'accès à la connaissance «*est caractéristique de la vaste majorité de nos concepts et ne peut dès lors servir à distinguer les stéréotypes des autres concepts*³³⁸». Toute appréhension de la réalité et de la différence passerait ainsi par cette étape, l'individu ne pouvant se livrer en permanence à une analyse détaillée des paramètres constitutifs de toute rencontre avec autrui.

Le jugement, qui est constitutif du stéréotype apparaît nettement dans les stéréotypes nationaux ou régionaux : ceux-ci sont une source quasi infinie de chauvinisme, de moquerie à l'égard de l'autre perçu dans sa dimension d'étranger ou de généralisation d'un caractère à un peuple ou à une communauté. Ainsi, en France, les Polonais seront réputés buveurs impénitents, les Allemands disciplinés ou les Corses, par le biais des histoires corses, d'une paresse légendaire. Il semble que chaque pays développe des stéréotypes nationaux ou régionaux sur un groupe particulier. En Jordanie, de nombreuses histoires entretiennent une image de stupidité des habitants de la ville de Tafileh ou, pour les habitants de la ville de Hébron, située en Cisjordanie, de gens têtus. En Egypte, c'est la population de la petite ville de Saïd qui est visée pour son innocence frôlant la stupidité. Notons à travers ces exemples que, d'une part, c'est souvent le manque d'intelligence qui est pointé et d'autre part que l'origine de ces images est, le plus souvent, inconnue.

Si les stéréotypes nationaux ou régionaux structurent de manière spectaculaire les représentations collectives et l'imaginaire populaire, on peut se demander s'ils contribuent, et comment, à une meilleure connaissance de l'altérité culturelle. Comme nous l'avons remarqué pour le sentiment d'ethnocentrisme, le stéréotype fonctionne, de façon encore plus nette nous semble-t-il sur le mode du syllogisme : - les gens de Tafileh ne sont pas intelligents, - or Ahmed est de Tafileh, - donc Ahmed n'est pas intelligent. L'application de ce raisonnement au fonctionnement du stéréotype met en évidence le caractère de généralisation à un individu des caractéristiques attribuées à une communauté. Zarate le note ainsi :

«Cette forme de connaissance annihile l'écart entre le singulier et le collectif, standardise la différence, interprète l'appartenance nationale à un groupe culturel

³³⁸ PERKINS T.E., *Rethinking stereotypes, in Ideology and Cultural production*; ., New-York, Barrett, Corrigan, Kuhn & Wolf eds, Croon Helm, 1979, cité par AMOSSY R., op. cit., p.40.

différent comme une collection restreinte et disjointe de références, domestique l'étrangeté en en limitant les particularités³³⁹»

Le stéréotype est, en outre, une construction symbolique simplificatrice : celle-ci est à la fois lacunaire car elle ne prend en compte que certains caractères phares au détriment d'autres et hypergénéralisante car visera à conférer à un individu toutes les caractéristiques attribuées à son groupe, le privant ainsi de toute singularité. Ces deux aspects ont été notés par Lipiansky :

«[...] un individu sera assigné à une catégorie à partir de certaines caractéristiques (comme le physique) et en négligeant les autres ; et l'appartenance d'un individu à une catégorie conduira à lui attribuer toutes les caractéristiques de la catégorie. Dans la mesure où l'on connaît peu de choses d'un individu ou d'un groupe, on est amené à lui attribuer les caractéristiques de sa classe d'appartenance³⁴⁰»

Le stéréotype conduit à percevoir l'étranger à travers les représentations toutes faites portées par la culture à laquelle on appartient et à avoir comme a priori que toutes les personnes d'un même pays correspondent à ce modèle. La rencontre avec un étranger peut modifier ces schémas par l'abolition de la distance tant géographique qu'imaginaire et ébranler les stéréotypes, sans doute parce que le contact direct est plus à même de resituer un individu dans sa singularité de personne porteuse de caractéristiques propres, à côté d'autres relevant plus de son groupe d'appartenance. Nous avons constaté plusieurs fois la force de l'expérience vécue avec nos étudiants³⁴¹.

Tout contenu est-il d'emblée négatif ? Il nous semble que non. Villain-Gandossy distingue :

« l'image à proprement parler qu'on peut définir comme la représentation d'une réalité culturelle, du stéréotype qu'on peut considérer sous le signe de la péjoration

³³⁹ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p. 63.

³⁴⁰ LIPIANSKY M., *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?*, Internet, Yahoo, entrée de recherche « lipiansky stéréotypes », p.4, 02/08/2005.

³⁴¹ Chaque année, notre université accueille trois étudiants de DEA d'une université française, qui sont chargés de faire pratiquer l'oral à nos étudiants. Cette rencontre, qui est dans la plupart des cas, la première avec des natifs, a été plusieurs fois l'occasion d'une déstabilisation des représentations stéréotypées des Français qu'ils avaient sur les Français.

comme une image réductrice, monosémique (elle transmet une image unique), essentialiste (les attributs reflètent une essence du groupe) et discriminatoire (elle est liée au préjugé et au refus de la différence)³⁴²».

Qu'un Occidental énonce que les Asiatiques sont petits de taille ou que les Arabes sont hospitaliers constitue bien des stéréotypes largement répandus, et au demeurant assez vrais. Ce sont leurs caractères, généralisateurs et réducteurs, solidement ancrés dans l'imaginaire collectif occidental, reflétant plutôt une image fixe, parcellaire, neutre et non évaluative, attachée à une catégorie qui en font des stéréotypes. On peut en outre relever une différence de nature entre les deux : celui qui concerne les Asiatiques s'appuie sur une typification physique, indépendante de tout contexte, qui n'est pas de nature à influencer une conduite sociale particulière des personnes alors que le second fait référence à un trait culturel qui peut, lui, susciter un sentiment d'empathie.

L'étude de cette catégorie de stéréotypes n'est pas moins intéressante que celle des stéréotypes qui énoncent un jugement négatif. Car au-delà de son contenu, négatif ou positif, le stéréotype est avant tout une construction qui a une histoire. Quand il est repérable, ce processus d'élaboration constitue une source d'information pertinente sur les liens interactifs qui existent ou ont existé entre les groupes concernés³⁴³. Dès lors, un contenu opposé du type "tous les Arabes sont musulmans", qui dans le contexte international actuel risque d'induire l'image « Arabes = terroristes », est propre à véhiculer une généralisation négative et dévalorisante. Il présente en outre l'inconvénient de la parcellisation en effaçant tout un pan de la réalité du monde arabe qui consiste à ignorer la communauté chrétienne qui, si elle est minoritaire d'un point de vue numérique, n'en constitue pas moins une composante importante empreinte, en Jordanie en tout cas, d'un ancrage historique fort³⁴⁴.

Ferrari note l'existence de ces deux types dans la panoplie des stéréotypes. Il les illustre par des typifications comme : «*les Bohémiens sont sales*» et par des adjectifs tels

³⁴² VILLAIN-GANDOSSI C., *ibid.*, p. 35.

³⁴³ LAHMAR M., Genèse et usage d'un stéréotype populaire tunisien dans un contexte colonial et son évolution, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès*, *ibid.*, pp. 59-72. Cet article présente une étude très intéressante des conditions historiques qui ont présidé à la naissance d'un stéréotype « positif » sur un groupe social non distinctif par rapport à un groupe global, la ville de Sfax en Tunisie, et de son évolution.

³⁴⁴ CHATELARD G., *La mosaïque éclatée. Les tribus chrétiennes de Madaba Jordanie, XIXe-XXe siècle*, Ed. C.N.R.S., coll. Moyen orient, 2004, publication d'un travail de thèse.

que industrielles, actives, créatives, sympathiques qui sont parfois appliqués à certaines communautés. Ce dernier type informe simplement sur des valeurs positives reconnues à tel groupe alors que le premier, à connotation négative, fonctionne sur le principe « *le type "d'en face" est toujours sale, méchant, voleur et ainsi de suite*³⁴⁵ ». On retrouve ici les principales caractéristiques du stéréotype, dégagées par Villain-Gandossi : monosémique, essentialiste et discriminatoire.

On comprend donc que les stéréotypes sont très utiles pour les personnes qui sont en situations de contact avec une communauté surtout si cette mise en relation est productrice de tension ou de peur. De fait, les groupes sociaux utilisent les stéréotypes pour renforcer les liens du groupe. Dans un article consacré aux identités collectives, Berting relève cette fonction ainsi : « *Ils [les stéréotypes] contribuent à la cohésion sociale et accentuent le sens de " nous " (we-feeling) tout en articulant les valeurs communes d'un groupe par opposition à celles des "Autres"*³⁴⁶ »

En marquant la différence entre « eux » et « nous », le stéréotype signifie que « nous » sommes différents d'« eux » et que tous les individus qui forment la communauté qui se désigne par « nous » sont unis par l'adhésion à des valeurs communes non partagées par l'autre communauté. Il se constitue ainsi en système de défense du groupe et contribue à préserver ses valeurs, ses modes de fonctionnement, ses règles, sa vision du monde, ce que Ferrari nomme sa « *survivance culturelle*³⁴⁷ ». Car le stéréotype vise à protéger la survie culturelle et non pas la survie physique. A travers cette conduite se manifeste la tendance à l'ethnocentrisme.

Ainsi pourrait s'expliquer la pratique, de moins en moins répandue mais qui semble subsister dans certaines zones très rurales de la Jordanie, des mariages entre individus du même village. Cela ne signifie pas que ces unions s'effectuent forcément entre membres de la même famille, mais seulement qu'un prétendant connu sera préféré³⁴⁸. Le territoire de

³⁴⁵ FERRARI G., Le corps et le stéréotype, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès, ibid.*, p. 86.

³⁴⁶ BERTING J., Identités collectives et images de l'Autre : les pièges de la pensée collectiviste, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès, ibid.*, p. 46.

³⁴⁷ FERRARI G., Le corps et le stéréotype, in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud, Hermès, ibid.*, p. 86.

³⁴⁸ Notre affirmation se base sur un témoignage direct, reçu il y a seulement trois ans, d'une jeune jordanienne originaire d'un village de la banlieue de Jerash en Jordanie et dont la famille n'acceptait que comme une ultime éventualité le mariage avec un jeune homme d'une autre ville ou d'un autre village.

l'étranger au village est nommé « *Khorbeh*³⁴⁹ ». Zarate a d'ailleurs utilisé les supports cartographiques pour éduquer à la perception stéréotypée et ethnocentrique de la représentation du territoire : en observant les trois planisphères qu'elle présente, on voit aisément que l'espace situé au centre du monde est celui qui est à l'origine de la diffusion de cette représentation de l'espace étranger³⁵⁰. Cette notion de « centre du monde » est suffisamment signifiante pour que TV5 en fasse le pilier d'un de ses slogans de publicité de la chaîne, diffusé en boucle, sur fond d'images représentant divers pays de la zone francophone : « *Le centre du monde est partout* ». Or, TV5 est la principale chaîne en français reçue par satellite en Jordanie : ses programmes sont assez fréquemment regardés par les étudiants qui apprennent le français et souhaitent mettre à l'épreuve ou améliorer leur compréhension de la langue. Il est donc fort probable que cette chaîne ait une part plus ou moins importante dans l'élaboration ou le renforcement de certains stéréotypes³⁵¹.

Chaîne à vocation de « *lien social dans la communauté francophone, tout en permettant une communication interculturelle entre les pays francophones du Sud et ceux du Nord*³⁵² », TV5 développe, selon Serdaroglu, une communication inégale dont les stéréotypes ne sont pas absents. En effet, malgré l'utilisation de la langue commune, c'est le Nord, détenteur de la puissance, qui finance, décide de la programmation et parle au nom de la francophonie. Dans ce dialogue, qui se déroule dans certains cas sur un fond de rapports historiques de dominants-dominés, « *c'est toujours le Sud qui est perçu comme*

³⁴⁹ Ce mot est de la même famille que « *kharib* » qui est un des termes désignant l'étranger, au sens de étranger à une communauté, cette communauté pouvant être celle de la famille, du village ou du pays. « *Ajnabi* » désigne exclusivement l'étranger au pays. Cette notion de territoire au-delà duquel commence l'inconnu était présente chez les Grecs pour lesquels les non Grecs était des Barbares. Elle est lisible sur les représentations cartographiques, celles de l'Europe médiévale chrétienne notamment où « *...les Occidentaux ont représenté l'univers centré autour de leur monde rétréci et de leur culture* » (VILLAIN-GANDOSSI C., La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, in *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, *ibid.*, p. 33, Voir en particulier les pages 29-35).

³⁵⁰ ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, *ibid.*, pp.86-88. Cet exercice de description de l'espace étranger dans les planisphères a pour objectif « *d'apprendre à repérer de quel point de vue l'étranger est représenté, en particulier de quel point de vue est décrit l'espace étranger* » ; pour les apprenants, il s'agira de « *repérer les indices qui permettent d'identifier les régions du monde où ces cartes ont été produites* ». Elle précise que deux des cartes « *ont été aménagées à partir de G. Chaliand, J.-P. Rageau, " Visions du monde", in Atlas stratégique. Géopolitique des rapports de force du monde. Paris, Fayard, 1983, pp. 14-17* ». La troisième carte a été « *établie d'après les principes de Mc Arthur* ».

³⁵¹ La confirmation ou l'infirmité de ce fait devrait se faire grâce à l'étude de terrain qui constitue la deuxième partie de ce travail.

³⁵² SERDAROGLU O., TV5 : Quand le Nord et le Sud se rencontrent en français. « *On n'habite pas un pays, on habite une langue* », in *Stéréotypes dans les relations Nord- Sud*, *ibid.*, p. 187.

“l’autre”³⁵³ ». C’est en ce sens que Serdaroglu estime que la communication interculturelle voulue par TV5 entre partenaires francophones s’effectue par l’intermédiaire de stéréotypes que nous qualifierions personnellement de rampants car ils n’apparaissent qu’à une analyse procédant par déconstruction des processus et des codes utilisés. Une des richesses du stéréotype réside dans l’analyse et l’exploitation pédagogique qu’il est possible d’en faire.

5-2-3 Pertinence pédagogique des stéréotypes

Caractérisé par sa force et sa stabilité, le stéréotype est vivace dans le domaine de la perception de l’autre, et par extension, des groupes culturellement différents. Cette force et cette stabilité nous apparaissent comme des éléments tout aussi significatifs que son contenu. Travailler sur les stéréotypes n’implique pas forcément que l’on essaie de savoir s’ils contiennent une part de vérité. D’ailleurs le postulat de vérité a-t-il une pertinence dans un domaine aussi mouvant et subjectif que la réalité sociale en tant que source de stéréotypes ?

Matériaux symboliques élaborés par une communauté, ils comportent un ordre de vérité qui n’est pas celui de la raison objectivante. Ils s’inscrivent dans une tendance spontanée de l’esprit humain à la schématisation qui constitue une tentative pour appréhender la diversité de façon sécurisante et mettre en ordre son environnement selon des critères qui dépendent des valeurs et des besoins de ceux qui les suscitent. Ils offrent une vision rassurante de l’étrangéité qui serait trop lourde à assumer dans la totalité de ses variantes et fonctionnent sur le mode de l’évidence.

Parce qu’ils sont une forme de représentation étroitement liée à la perception d’autrui, les stéréotypes peuvent et doivent participer à un enseignement visant l’élaboration d’une compétence culturelle chez l’apprenant. Corollairement, la prise en compte des stéréotypes amène la plupart du temps l’apprenant à « *se pencher non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur sa propre culture maternelle*³⁵⁴ ». C’est dans l’addition des acquis culturels quotidiens, qui peuvent paraître insignifiants si on les considère séparément, que s’organisent les références culturelles, indépendamment de toute prise de conscience du

³⁵³ SERDAROGLU O., Quand le Nord et le Sud se rencontrent en français, *ibid.*, p. 187.

³⁵⁴ PUGIBET V., *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986, p.62.

processus en marche : « *les participants d'une culture ne peuvent objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde*³⁵⁵ ».

Ce travail sur les stéréotypes et les représentations peut constituer un vecteur susceptible d'amener l'apprenant à objectiver son propre capital culturel, autrement dit de prendre conscience de l'existence de ce capital et de sa fonction de renforcement du sentiment d'appartenance à un groupe particulier. Cette fonction nous est apparue clairement au cours d'une séance de travail avec un groupe d'étudiants sur le thème de la famille française.

Après avoir étudié, à partir d'un texte, les types de famille qui existent en France (familles traditionnelles, familles recomposées, familles monoparentales, unions libres...), nous leur avons demandé quels étaient les types de famille présents en Jordanie. La première réponse, spontanée, a été qu'il n'existait qu'un type de famille, celui de la famille classique, correspondant à la cellule familiale, père, mère et enfants. Nous leur avons demandé de chercher davantage et ainsi sont apparues d'autres types auxquels ils n'avaient pas pensé en premier lieu : femmes seules, divorcées ou veuves avec enfants, la famille élargie, au sens de celle regroupant des ascendants ou des collatéraux vivant sous le même toit. Nous avons ensuite demandé quel type de famille existait en Jordanie, mais pas en France. Posée sous forme de devinette, la question a suscité l'intérêt, mais il a fallu un certain temps pour que soit évoquée la famille où un homme est marié à plusieurs femmes. Bien que non majoritaire, ce type de famille fait partie de la réalité jordanienne. Les réactions des apprenants, allant du rire à l'étonnement, nous a donné l'impression que pour certains, ce n'était pas un sujet digne d'être mentionné ou étudié et que d'autres étaient surpris de constater que le système familial jordanien se composait lui aussi de catégories distinctes, autrement dit, qu'il n'était pas aussi simple et évident qu'ils l'avaient pensé.

Une autre exploitation possible des stéréotypes est la découverte des images que d'autres groupes nationaux développent sur une culture, française ou jordanienne, « *en faisant croiser les regards*³⁵⁶ » sur un même espace social. Les stéréotypes portés sur les cultures autres peuvent différer selon les contextes qui les produisent : Pujibet fait état, par exemple, de la différence des représentations concernant les Mexicains selon qu'elles sont

³⁵⁵ ZARATE G., Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère in *Le français dans le monde*, n°181, 1983, p.36.

³⁵⁶ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p. 124.

portées par des Américains ou des Français³⁵⁷ ; ceci met en évidence ce caractère essentiel du stéréotype, celui d'une construction symbolique élaborée par chaque groupe selon ses critères et ses buts. Ce type d'activité peut facilement être réalisé si plusieurs nationalités sont représentées dans la classe de langue, sinon on peut recourir à des études établies à partir de publics différents.

La confrontation avec les représentations manifestées par d'autres sur un même objet peut amener l'apprenant à se rendre compte de la relativité des stéréotypes en constatant la diversité des points de vue sur un même fait culturel. Bien que certains stéréotypes concernant la France et les Français, tels que la mode, les parfums, le fromage... soient largement partagés, par des groupes culturels variés, il semblerait que d'autres diffèrent notamment en fonction de l'origine nationale de ceux qui les émettent³⁵⁸. La richesse de cette démarche réside dans le fait que tout en remettant en cause des certitudes elle permet d'éviter la parole d'autorité comprise comme contenu fixe et définitif. Eclairante à double titre, l'étude des stéréotypes procède plus de la compréhension du phénomène que de sa description et ouvre à la perception de l'altérité.

Cette démarche nous paraît pertinente en Jordanie car elle offre un angle d'étude auquel les étudiants des universités n'ont pas été habitués dans leur cursus scolaire. L'enseignement en Jordanie est de type traditionnel et fait appel à la capacité de mémorisation plutôt qu'à la capacité d'analyse ou à la réflexion. L'apprenant jordanien n'est pas coutumier de la remise en question du contenu des savoirs qu'il a acquis. Il est donc probable que représentations diverses et stéréotypes seront solidement ancrés dans son mode de pensée. Dans un contexte éducatif, l'étude des stéréotypes s'avère utile non pas pour éliminer ou modifier les stéréotypes des apprenants — ce qui serait bien ambitieux et même discutable d'un point de vue éthique — mais pour mettre en question leur neutralité. Les apprenants devraient peu à peu parvenir à concevoir que, pour différente qu'elle soit, la culture cible étudiée obéit à une cohérence qui permet à la communauté qui la porte de fonctionner et de trouver une place dans le monde.

³⁵⁷ PUJIBET Véronique, *La civilisation*, op. cit., 1986, p. 63.

³⁵⁸ Dans la collection Ressources de classe/Documents oraux des éditions Clé International, la fiche n°34, intitulée Les Français vus par les étrangers, présente sous forme de tableaux les principaux défauts et qualités des Français vus par des étrangers de neuf nationalités différentes. L'origine des documents utilisés n'est pas mentionnée.

5-2-4 Hétérostéréotypes et autostéréotypes

Nous avons vu que le stéréotype s'applique à l'objet visé mais concerne également celui qui l'utilise. Il peut contribuer à former et à nous informer sur la représentation de soi intériorisée par la personne qui le manipule. Zarate le formule en ces termes : « *Ces mécanismes s'appliquent aussi bien à une communauté nationale (hétérostéréotypes) qu'à celle dont on est membre (autostéréotypes)*³⁵⁹ ».

Par hétérostéréotype, on entend les « *représentations portées sur les autres* » alors que les autostéréotypes incluent « *les croyances et représentations sur soi* »³⁶⁰. Tout individu est porteur de l'un et de l'autre, et c'est irrémédiablement au travers de ces filtres que va passer toute forme de communication, toute approche de l'autre, individu, groupe ou culture.

Tout acteur social est, dès l'enfance, en contact avec des cultures ou des langues étrangères, soit directement par le biais du tourisme ou des phénomènes migratoires soit de façon médiatisée au travers des différents moyens d'information. Qu'elle soit perçue de manière positive, c'est-à-dire sur le mode de la valorisation, ou négative, autrement dit dévalorisée, structurée sous l'influence notamment du groupe familial ou fragmentaire, l'expérience de l'autre est réelle et générera des représentations et attitudes envers les cultures et langues rencontrées.

Ajoutons que cette exposition à la différence culturelle produira sans doute des représentations et stéréotypes variés selon le contexte d'origine et les parcours des individus : les apprenants, issus de couples dits "mixtes" au sens où les parents sont d'origines linguistiques et culturelles différentes ou ayant séjourné à l'étranger (situation qui n'est pas rare au Moyen Orient) ou originaires d'un milieu rural ou urbain auront vécu ces situations de contacts selon des modes différents. Cette construction de valeurs culturelles spécifiques, empreintes d'une charge identitaire importante, induira des représentations particulières, en renforçant par exemple l'inscription du sujet dans un groupe bien spécifique ou en lui conférant une relation à l'altérité qui utilise volontiers l'empathie et qu'il conçoit comme un capital.

³⁵⁹ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p. 63.

³⁶⁰ GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère*, ibid., p.145.

On peut dès lors s'interroger sur le fonctionnement de ces deux pôles au sein de la compétence culturelle qui est convoquée quand il y a rencontre interculturelle voire intraculturelle. L'identité culturelle du sujet, de façon générale en situation de confrontation à la différence et de façon particulière dans le cas qui nous intéresse, en situation d'exposition à une langue/culture étrangère dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, subit-elle des modifications ? Nous nous sommes souvent interrogée sur la part respective des autostéréotypes et des hétérostéréotypes dans la gestion des rencontres de cultures différentes. Il serait intéressant de savoir lesquels entrent en jeu en premier ou prédominent ou encore lesquels sont le plus susceptibles de modifications quand il y a une expérience effective de contact avec l'étranger. Bien que nous ne pensions pas pouvoir dégager une réponse à ces questions à l'issue de l'étude de terrain que nous ferons en deuxième partie, ce sera une des idées que nous aurons en tête lors de ce travail.

Force est de constater la multiplicité des questions soulevées, multiplicité qui souligne la complexité mais aussi la fécondité du concept de représentation. A ce stade de notre réflexion, nous devons bien admettre que le parcours théorique effectué ouvre plus de questions qu'il n'apporte de certitudes. Dans le cadre restreint de notre travail présent, nous n'avons pas la prétention de répondre à toutes les interrogations suscitées; tout au plus tenterons-nous d'exploiter quelques pistes à l'intérieur de notre terrain d'étude jordanien.

6- Identité et représentations sociales

Certains travaux traitant de l'identité et des représentations qualifient l'accès à la connaissance d'une réalité culturelle particulière de "lecture du monde". Si l'expression suppose bien le déchiffrement d'un code porteur de signification, elle nous semble masquer d'une certaine façon les difficultés de compréhension des systèmes de références culturellement différents; notre réflexion sur les représentations, passage obligé vers une approche de la réalité, et sur les phénomènes d'ethnocentrisme et de stéréotypes nous contraint à considérer que cette réalité qui nous entoure mais aussi notre réalité propre — notre identité collective et peut-être aussi personnelle — n'est pas un livre ouvert que nous n'aurions qu'à décrypter pour en découvrir le sens. La connaissance nous apparaît comme un système complexe dont la dynamique se situe entre réalité objective, subjectivité,

contexte historique et réalité sociale. Les représentations offrent en fait une grille de lecture du monde tel qu'il est encodé par des groupes culturellement différents.

Nous nous proposons maintenant d'explicitier les liens entre identité et représentation, liens qui sont apparus en filigrane au cours des deux chapitres précédents.

Nous avons vu que les représentations nous aident à penser la réalité et peuvent être conçues comme des systèmes agissant sur la vie sociale des individus. Elles deviennent ainsi une forme de la pensée sociale. C'est la référence à ces formes de pensée qui va définir l'identité du groupe.

Pour faciliter sa relation à l'étranger et à la diversité, l'individu, l'apprenant dans le contexte qui nous intéresse, procède par catégorisation; il tente d'interpréter la réalité de l'autre, afin de mieux la comprendre³⁶¹, par le biais des catégorisations dont il dispose dans son propre système. Classer les différences selon un principe qui lui est familier rend l'individu capable de l'aborder de façon moins conflictuelle car elle présentera un minimum de conformité avec son univers habituel : « *Cette activité [la catégorisation sociale] structurante est nécessaire : elle aboutit à simplifier le réel, à le rendre plus compréhensible et mieux contrôlable*³⁶²»

Ce procédé est simplificateur car il range les individus dans des catégories sur la base d'une ou de quelques caractéristiques, sans tenir compte d'autres paramètres, tout aussi constitutifs, par lesquels il se différencie. Quand l'individu adhère à ce système et considère que ces traits spécifiques sont constitutifs de la catégorie et les généralise à tous les membres du groupe étranger, il y a constitution d'une représentation. Partagée par une vaste proportion du groupe émetteur de la représentation, cette vision de l'étranger participe au système constitutif de son identité collective. Moscovici, mais aussi Durkheim soulignent cette capacité d'expression de l'identité : « *Ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent*³⁶³».

Le traitement particulier de ces rapports va se matérialiser sous la forme de traits culturels spécifiques qui seront autant de facettes de cet ensemble structuré qu'est l'identité

³⁶¹ Précisons que la volonté de mieux comprendre l'autre, qui participe du sentiment d'empathie, n'est pas toujours présente, bien évidemment, dans les situations de rencontre entre cultures différentes. Dans le contexte d'un enseignement nous estimons que l'enseignant a un rôle à jouer pour susciter une certaine curiosité, un intérêt propre à aiguïser la motivation des apprenants.

³⁶² VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid., p.199.

³⁶³ DURKHEIM E., 1895,p. XVIII, Cité par Jodelet D., *Les représentations sociales*, ibid., p. 51.

collective d'une communauté. Les exemples sont multiples et témoignent des liens étroits que ces différents faisceaux entretiennent entre eux pour former ce «*polyèdre*» dont parle Jacques Berque (cf. partie 3-5-1: Qu'est-ce qu'une identité ?). Nous pensons par exemple aux représentations du corps³⁶⁴, au choix du conjoint, au degré de liberté accordé aux femmes, au respect d'un code de l'hospitalité... dans la société musulmane. Tous ces systèmes de conduites sont rattachés à un code de l'honneur : l'honneur masculin tout autant que celui de la famille est, entre autres, lié à la pudeur des femmes, à l'image, conforme au contrôle social exercé par la société, qu'elles donneront d'elles. L'observation de ce code permet aux individus d'assurer leur statut social, leur reconnaissance par le groupe. Nous retrouvons ici ce qui est sous-tendu par la fonction identitaire des représentations telle que la définit Abric :

« La référence à des représentations définissant l'identité d'un groupe va par ailleurs jouer un rôle important dans le contrôle social exercé par la collectivité sur chacun de ses membres, en particulier dans le processus de socialisation...«Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, elle [la représentation] est à l'origine des pratiques sociales³⁶⁵ ».

Outre ces corrélations relativement aisées à observer et portant sur des aspects bien circonscrits des phénomènes représentatifs, il nous semble que ces liens se concrétisent également, et de façon non négligeable, par des éléments affectifs. Jodelet préconise la prise en compte de ce vecteur qui, s'il contribue à complexifier la notion n'en est pas moins important et signifiant³⁶⁶. Lipianski en souligne l'existence et le poids par le biais d'une expérimentation fondée sur la dynamique de groupes plurinationaux restreints :

« Alors qu'au début l'identité se présentait surtout comme un ensemble de traits, elle affleure maintenant comme un lien affectif profond à quelque chose qui fait défaut

³⁶⁴ VINSONNEAU G., *L'identité culturelle*, ibid., pp. 91-92.

³⁶⁵ ABRIC J.C., *Pratiques sociales et représentations*, ibid., p.16 et 18.

³⁶⁶ JODELET D., *Les représentations sociales: un domaine en expansion*, ibid., pp.41-42. Cf. également note 276, paragraphe 1: historique de la notion.

lorsqu'on se trouve à l'étranger [et] que l'individu perçoit comme un attachement intime à une communauté qui lui est d'une certaine façon intérieure³⁶⁷»

Lipianski fait ce constat dans le cadre d'une expérimentation dont les sujets participants sont des étudiants volontaires. Nous faisons l'hypothèse que ce lien affectif à la nation qui est une des références de la construction identitaire, est plus ou moins fort chez tout individu. Il se manifeste, ainsi que le relate Lipianski, à l'occasion de rencontres entre des différents groupes et au cours desquelles chacun ressent la nostalgie de son pays. Ainsi s'explique peut-être le fait que des chansons comme « Douce France » ou « A la claire fontaine » semblent avoir encore de beaux jours devant elles.

Cet attachement à la nation est vif en Jordanie. Pour la communauté jordanienne il se ressente dans l'exaltation du sentiment national cultivé par un Etat jeune qui entend forger son unité; au sein de la communauté palestinienne pour laquelle la transplantation n'a pas été le fait d'un acte volontaire, cet «*attachement intime* » se manifeste chez toutes les générations et plonge ses racines dans les conversations, les pratiques de tous ordres, les médias. Le pays perdu occupe une part de la construction identitaire du fait de cette composante émotionnelle.

Notre réflexion sur les phénomènes représentationnels et la notion d'identité nous amène à considérer que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être neutre pour les apprenants. Nous avons souvent remarqué pendant nos cours, un regain d'attention au moment où ils aperçoivent, derrière un ensemble de mots ou de connaissances linguistiques à acquérir, un monde qui vit, qui communique, qui parle, en un mot, qui existe. C'est à ce moment-là que la langue qu'ils étudient perd sa carapace de matière universitaire, matière à examens et devient pour eux un objet vivant. Aborder une langue étrangère c'est aussi ouvrir une fenêtre sur un paysage culturel différent et sur la perception de l'altérité. Que ce soit en termes linguistiques ou en termes de culture, l'apprenant est mis face à la langue d'autres individus, à leur façon spécifique de concevoir le monde et de l'affronter. Considérer que l'accès à la connaissance de la culture étrangère sous-tendue par l'enseignement/apprentissage de la langue cible en est une composante à part entière, et non

³⁶⁷ LIPIANSKI E. M., Groupe et identité, in *Identités collectives et relations interculturelles*, Michaud G. (sous la dir. de), *ibid.*, p. 87.

pas un simple additif de type récréatif, revient à considérer que la présentation de l'altérité est un but à part entière.

Conclusion intermédiaire

Aujourd'hui, la confrontation à l'altérité est une réalité du monde. En effet, la pluralité culturelle née des mouvements de population, de l'internationalisation, des médias et échanges divers place l'individu au cœur de ces enjeux sociaux. Il nous semble souhaitable que cette dimension soit de plus en plus intégrée à l'apprentissage en FLE. Taine disait que l'on ne voyage pas pour changer de lieu, mais d'idée. Les motivations au voyage seraient donc sous tendues par le désir de découvrir d'autres fonctionnements, d'autres systèmes de pensées, d'autres représentations. Si l'on considère la classe de langue comme un substitut à ce voyage, il n'est pas interdit de penser que l'envie d'accéder à la connaissance de l'autre, porteur de représentations différentes fait partie des motivations à apprendre une langue étrangère³⁶⁸.

Les étudiants jordaniens n'échappent pas à ce phénomène et, par le développement des moyens de communication, sont amenés à entrer en contact avec l'Autre, l'ailleurs. Ils expriment souvent le sentiment d'un fossé qui se creuse, dans beaucoup de domaines, entre les pays occidentaux et leur propre pays. Ce fossé est la plupart du temps explicité en termes de valeur³⁶⁹. L'évocation de ce sentiment nous a souvent fait penser à l'analyse de la notion de progrès en termes d'histoire stationnaire et d'histoire cumulative développée par Lévi-Strauss³⁷⁰. L'attrait pour l'Occident, dont la France, qui connaît une surenchère due en grande partie au développement exponentiel des médias, se base en quelque sorte sur l'impression qu'il ne se passe rien chez eux en termes de progrès technique et social; si bien que tout se passerait en Occident. Que ce sentiment soit justifié ou non n'est pas notre propos. Mais il nous semble que, dans ce contexte, les représentations à l'œuvre jouent un rôle primordial.

³⁶⁸ Nous interprétons l'engouement des étudiants à choisir la matière « civilisation française », qui est optionnelle, comme ce désir d'apprendre des choses sur l'autre. Parmi les thèmes proposés en début de semestre, le plus demandé est en général "la vie quotidienne".

³⁶⁹ Nous avons abordé certains aspects de cette perception dans notre mémoire de DEA : selon les personnes et les thèmes débattus, l'Occident est qualifié de supérieur ou plus rarement d'inférieur.

³⁷⁰ LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, ibid ; Chap. 5 et 6, pp. 35-50.

La classe de langue a sans doute aussi une influence sur la gestion de ces représentations. S'appuyer sur les représentations peut permettre d'inclure la subjectivité et la différence — qui ne comporte ici aucune notion de supériorité / infériorité — acceptée et reconnue comme constitutive de l'identité de chacun. Cela permet aussi d'échapper à un enseignement de type monoculturel³⁷¹ qui, malgré les recherches menées reste bien souvent de mise, du moins en Jordanie. Cette pédagogie s'organise autour d'une présentation de type descriptif de la culture cible, et comporte le risque d'imposer de façon implicite mais efficace, des représentations des deux cultures que les apprenants peuvent percevoir sur le mode de valorisation/dévalorisation selon le discours qui sera tenu par l'enseignant, de façon consciente ou même inconsciente d'ailleurs. Si, de plus, l'enseignant est un natif, elles ont toutes les chances d'être perçues comme des paroles de vérité. Une réflexion sur le discours adopté par celui-ci devrait être menée au sein des équipes enseignantes. A l'intérieur de la classe, le professeur est libre d'orienter son discours comme il l'entend et peut parfois avoir à faire face à des dérives ou des réactions des apprenants qu'il n'avait pas prévues. On remarque en outre que peu d'études ont été faites sur la parole de l'enseignant en cours de culture : peut-être cela est-il dû au fait qu'il n'est pas facile de savoir ce qui se passe justement à l'intérieur de la classe.

Une autre dimension non négligeable de la prise en compte des représentations et stéréotypes dans l'enseignement / apprentissage de la culture est que ce cours correspond à une attente des apprenants. En abordant cette matière, ils ont déjà des représentations qui correspondent aux stéréotypes de la « francité » : ce sont tout d'abord les monuments, mais aussi des lieux (Paris, Champs-élysées...), une littérature (Victor Hugo...), des personnages de l'histoire (Napoléon...) qui apparaissent souvent au premier rang de leurs motivations et des sujets qu'ils souhaitent voir traités. Nous considérons que si l'enseignant opère les choix qu'il veut dans l'organisation de son cours, il est également souhaitable qu'il tienne compte des aspirations des apprenants. Il nous semble tout à fait valide de partir de ces stéréotypes, pour les reconnaître en tant que tels, car la culture française c'est aussi cela, en marquer les limites, leur caractère partiel et figé, et les dépasser pour faire apercevoir que la société française est aussi autre chose. Représentations et stéréotypes font partie non

³⁷¹ ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, coll. Crédif, essais, Paris, Didier, 1995, p. 44.

seulement de la réalité mais aussi d'une didactique comme celle du français langue étrangère et de la culture, car vu de la Jordanie, la culture française c'est d'abord et surtout les représentations que nos étudiants s'en font. La réflexion qu'ils seront amenés à conduire sur la culture cible pourra être une aide précieuse à la réflexion sur leur culture native et d'une façon plus générale sur la complexité des cultures et leurs liens avec la construction d'une identité propre. Ces différents paramètres doivent être pris en compte dans la mise en œuvre d'un enseignement de la langue et de la culture et être intégrés dans nos objectifs d'enseignement même si en Jordanie l'étude purement linguistique est bien souvent privilégiée. Pour atteindre cet objectif, la démarche interculturelle nous semble pertinente.

CHAP. 3 - LA NOTION D'INTERCULTUREL

Le 29 juin 2005, une délégation iranienne venue en Belgique doit rencontrer le président du parlement belge au cours d'un repas. Le chef de la délégation iranienne demande que l'on s'abstienne de servir de l'alcool au cours du repas. Le président du parlement refuse arguant qu'il ne peut interdire à ses collègues belges de prendre un verre de vin pendant le repas. Repas annulé. Le lendemain, le chef de la délégation iranienne refuse de serrer la main d'une représentante belge du parlement : nouveau malentendu. Le représentant iranien explique qu'il ne comprend pas comment une femme habitant un pays tel que la Belgique peut ignorer à ce point les **différences culturelles**.

Journal télévisé du 29 juin 2005, « Euronews » en français.

En France comme dans d'autres pays européens³⁷², les études interculturelles sont une discipline relativement jeune. Issue du contexte de l'immigration, la notion d'interculturel a été étendue à d'autres champs, semblant en quelque sorte s'adapter aux changements politiques, sociaux, économiques et communicatifs de la fin du XXe siècle. Les migrations économiques de cette période, le rapprochement des nations au sein d'une Europe qui se construit, les connections informatiques mondiales sont autant de phénomènes qui ont suscité un vif intérêt porté à l'interculturalité et marqué la nécessité de sortir d'une réflexion cloisonnée dans des catégories nationales. Notion difficile à circonscrire, l'interculturel participe de plusieurs disciplines, au rang desquelles la didactique des langues.

Terme ambigu, dont l'adoption a contribué entre autres à «vulgariser» une problématique qui a émergé en France dans les années 70, le mot "interculturel" peut traduire pour certains un «phénomène de mode» et pour d'autres «un véritable enjeu³⁷³» pour les sociétés européennes.

1- Historique de la notion

Considérant qu'il est éclairant d'explorer les conditions dans lesquelles naît une notion, nous évoquerons tout d'abord le contexte historique qui a présidé à l'émergence de l'interculturel qui se trouve actuellement largement impliquée dans le champ des sciences humaines.

1-1 Une notion ancienne aux fortunes diverses

D'un point de vue diachronique, les relations entre cultures et acteurs de cultures différentes existent depuis longtemps, si bien qu'il est « possible d'admettre qu'en principe

³⁷² SCHÄFER S., Recherches actuelles sur l'interculturalité en Allemagne, in *Terminologie et didactique des langues*, BULAG, Université de Franche-Comté, Centre Lucien Tesnière, Année 1998, n°24, p. 171. D'après SCHÄFER, ce n'est qu'au début des années 80 que des recherches sur l'interculturel commencent à être menées, en Allemagne. Dans le cadre de la France, la réflexion théorique pour définir une pédagogie interculturelle est légèrement antérieure, comme nous le verrons plus loin..

³⁷³ CLANET C., *L'interculturel*, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990. p. 56.

*toute action humaine peut être vue sous l'angle de l'interculturalité*³⁷⁴». Les récits laissés par les grands voyageurs, les échanges commerciaux, la littérature, les arts nous en offrent de nombreux exemples, comme nous le verrons plus loin. L'usage du terme *interculturel* est cependant relativement récent.

Selon Clanet, c'est précisément l'ancienneté de la notion, véhiculée par des courants de pensée universalistes, qui aurait retardé l'émergence du concept d'interculturel³⁷⁵. S'appuyant sur les analyses de Durkheim, il affirme que la recherche de l'universalisme et de la simplification dans la culture classique, au contraire de la complexité des personnages de Rabelais, au début de la Renaissance, a eu pour conséquence un enfermement idéologique : la littérature du XVIIe siècle, en mettant en scène des personnages dotés des aspects de l'homme en général, gomme toute particularité de l'individu. Cette abstraction et cet universalisme seront repris au siècle suivant par Rousseau qui s'attachera à décrire un homme abstrait, sans enracinement dans un contexte particulier³⁷⁶. L'étude de cette littérature universaliste contribue à habituer les esprits à ne pas voir la complexité de la diversité, le changement et la variabilité du pluralisme culturel et peut-être aussi à générer un ethnocentrisme européen longtemps dominant.

L'avènement de l'anthropologie physique du XIXe siècle impose une conception raciale de la culture où les variables mentales et sociales résultent de causes biologiques génétiques. Emprisonnées dans cette conception d'un évolutionnisme culturel, les cultures européennes se considèrent comme les plus avancées et entendent utiliser cette avance pour justifier leur mission « civilisatrice » envers les peuples colonisés et les entraîner vers le progrès. Ces idéologies reflètent un évolutionnisme culturel totalement incompatible avec une vision multiculturelle ou interculturelle de la vie en société. P. Dumont, dans un chapitre intitulé « *Le dialogue impossible* », développe une argumentation reposant à peu près sur les mêmes étapes pour expliquer les difficultés de la communication interculturelle

³⁷⁴ SCHÄFER S., Recherches actuelles sur l'interculturalité en Allemagne, in *Terminologie et didactique des langues*, op. cit., p.171.

³⁷⁵ CLANET C., *L'interculturel*, op. cit., p. 36. Pour ce passage nous nous inspirerons largement de Clanet.

³⁷⁶ ROUSSEAU J.J., *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1963, p. 12. Cité par C. Clanet, p. 37. La visée de Rousseau est de former l'homme complet, universel : « *en sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, il sera premièrement homme [...] il faut donc généraliser nos vues et considérer dans notre élève l'homme parfait* »

avec certains Etats en Afrique où la France a joué le rôle de puissance colonialiste³⁷⁷. Communication interculturelle déficiente, présupposés, préjugés et autres placent la démonstration dans la problématique de l'altérité ce qui nous a amenée à nous demander si les concepts de l'évolutionnisme culturel ne constituent pas une dérive possible d'une communication interculturelle défailante ou absente. Aussi, bien que les théories évolutionnistes soient maintenant largement récusées, il ne nous semble pas complètement inutile de souligner leur complète opposition avec les conceptions actuelles de pluralisme culturel. En effet, elles sont porteuses d'un ethnocentrisme dont la principale « qualité » est d'être hautement insidieux et d'être à même de teinter aussi bien des actions politiques de certains pays que le discours de l'enseignant d'une culture étrangère, parfois même de façon tout à fait inconsciente³⁷⁸.

Dans la tradition durkheimienne, la plupart des chercheurs tendent à privilégier le rôle de la société et du déterminisme historique et social au détriment de celui de la culture et de celui des phénomènes psychologiques. Soucieux d'établir la spécificité de la sociologie, Durkheim « énonce la règle selon laquelle toute cause d'un fait social doit être recherchée parmi les faits sociaux antérieurs et non parmi les états de conscience individuels³⁷⁹ ». La dimension individuelle et psychologique des faits sociaux est résolument écartée ralentissant ainsi l'émergence des idées de pluralisme culturel. Les faits sociaux pouvant découler de contacts du groupe étudié avec d'autres sociétés ne sont pas envisagés. Les sociétés sont conçues comme des systèmes clos à l'intérieur des frontières. Cette domination de la sociologie sur la psychologie sociale peut être considérée comme un des facteurs ayant retardé l'émergence de la dimension interculturelle dans la recherche en France.

³⁷⁷ DUMONT P., *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 105. « *Le meilleur exemple que l'on puisse citer en matière de communication interculturelle rendue impossible à cause des préjugés, des présupposés et des préalables politiques est certainement celui de l'Algérie* ».

³⁷⁸ Il nous semble tout à fait nécessaire que l'enseignant d'une civilisation étrangère se forme sur le plan de la méthodologie afin d'être en mesure d'intégrer une réflexion pédagogique sur l'approche de la dimension culturelle dans son enseignement et de comprendre avant d'agir. Il n'est pas facile par exemple, de gérer le comparatisme, souvent présent dans un cours de culture, de façon à éviter d'aboutir au « *c'est mieux chez eux que chez nous* » qui affleure de façon quasi inévitable dans le contexte jordanien, par exemple.

³⁷⁹ CLANET C., *L'interculturel*, ibid., p. 45.

1-2 Lente résurgence au XXe siècle

Dès la fin du XIXe siècle les Anglais ont pris conscience de l'existence de la problématique interculturelle, sans avoir toutefois jamais utilisé le terme, du fait du cosmopolitisme de leur capitale. Mais c'est aux Etats-Unis que la notion d'interculturel a fait son chemin. En effet, la constitution de la société américaine est indissociablement liée aux migrations de populations. Dès 1920, des études consacrées aux problèmes concrets des rencontres des cultures sont entrepris par les chercheurs de «l'Ecole de Chicago». Les premières études sont surtout attachées à une sociologie urbaine portant sur l'implantation spatiale des groupes migrants. Beaucoup plus tard, d'autres études tenteront de prendre en compte des facteurs plus subjectifs touchant aux différences de mentalités et à leur structuration dans un milieu culturel donné. L'étude de la dynamique psychologique complète ainsi celle de la dynamique sociologique.

Mais c'est sans doute l'école culturaliste américaine qui en réagissant vivement contre les visées comparatives de l'évolutionnisme culturel prédominant jusqu'au XIXe siècle, contribuera à placer la culture au centre des recherches. Franz Boas³⁸⁰, précurseur de renom du courant culturaliste américain, montre que chaque culture est le produit d'une histoire contingente : il est impossible de déduire des lois de développement de l'évolution des sociétés. Après Franz Boas, le culturalisme domine l'anthropologie américaine des années 30 aux années 60 se penchant sur les effets de la culture sur la personnalité³⁸¹.

Malgré des limites apparues avec le recul du temps, l'anthropologie culturelle américaine ouvre des perspectives intéressantes, d'une part parce que la culture devient une notion centrale, d'autre part parce qu'avec le courant « Culture et Personnalité» on s'achemine vers une approche systémique dans les domaines relevant de la psychologie, de la culture, de l'éducation : la personnalité et les structures psychologiques se construisent en interaction avec un code culturel qui subit lui-même l'influence de la personnalité et des structures psychologiques.

³⁸⁰ Homme de terrain, l'anthropologue Franz Boas, (1858-1942), dissocie l'étude des races de celle des cultures et s'élève contre l'évolutionnisme culturel en critiquant la manière dont les anthropologues de bibliothèque découpent les sociétés «primitives» en tranches pour les comparer. Il développe l'idée que ce sont les variations culturelles qui caractérisent les sociétés et non des différences biologiques ou mentales.

³⁸¹ Les représentants les plus connus de ce courant sont Ruth Benedict (1887-1948), Abraham Kardiner (1891-1981), Ralph Linton (1893-1953) et Margaret Mead (1901-1978). Ils emprunteront des outils à la psychologie pour dessiner le profil-type de personnalités correspondant aux groupes culturels qu'ils ont étudié.

C'est dans les années 70 que, sous l'influence du conseil de l'Europe, on commence à parler en France de pluralisme culturel et d'interculturel. En 1985, M. Riguet souligne la nouveauté du principe, dans un rapport destiné à faire le point sur les expériences tentées par la pédagogie interculturelle en action au quotidien³⁸².

Clanet remarque à juste titre, que le phénomène de l'hétérogénéité culturelle n'est pas nouveau. Se référant à la France du début du XXe siècle, il souligne qu'il existait déjà une population immigrée relativement importante³⁸³. Par ailleurs, les disparités culturelles, par exemple entre certaines communautés rurales et la culture portée par l'école obligatoire étaient, selon ce chercheur, aussi importantes que dans les années 70. Or, on ne parlait pas encore d'interculturel. Politiquement, on ne prenait pas en compte les différences et on mettait plutôt l'accent, par la mise en œuvre d'une politique assimilationniste, sur une société homogène idéale. Clanet fait état de plusieurs facteurs notamment historiques, sociologiques et économiques, directement ou indirectement liés à la fin du colonialisme, ayant pu contribuer au changement de la conception de l'intégration³⁸⁴. Ainsi, après la Seconde Guerre mondiale et les guerres coloniales, la France comme d'autres pays européens, affronte une crise de civilisation qui l'amène à abandonner ses idéologies universalistes et à prendre en compte des conceptions relativistes de la culture.

La Révolution française a propagé l'idée d'une nation unitaire basée sur la correspondance d'un territoire, d'une communauté et de sa langue de communication. Cette nation se voulait donc monolingue et corollairement monoculturelle et s'est attachée, entre

³⁸² RIGUET M., *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française*, CRELEF, Université de Besançon, N° spécial, Supplément au n°21, 1985, p.3. L'auteur du rapport mentionne que « en 1983, M. Rey conclut un document du Conseil de l'Europe en proposant " les lignes de force d'une éducation interculturelle". De telles vues d'ensemble sont intéressantes : elles révèlent l'envergure du changement impliqué dans ce principe nouvellement découvert de l'interculturel ».

³⁸³ CLANET C., *L'interculturel*, ibid., p.26. : «...il y avait en France, en 1931, la même proportion d'immigrés qu'en 1985.» p.24 ...«Avec une tendance assimilationniste prévalente, l'intégration socio-culturelle de groupements culturels minoritaires ne posait pas de problèmes, du moins aux niveaux politiques et institutionnels. Par exemple en 1933, les enfants étrangers constituaient dans certains départements (Alpes-Maritimes) près du tiers des effectifs; dans d'autres (Bouches-du-Rhône, Aude, Hérault) le quart de la population scolaire».

³⁸⁴ CLANET C., *L'interculturel*, ibid., pp. 28-31. Pour lui, ces changements sont liés :

- au chômage découlant de la crise économique qui cristallise sur les populations immigrées désignées comme responsables de la crise économique, certains ressentiments du milieu d'accueil.

- A l'origine ethnique des populations récemment immigrées : les immigrés plus anciens, majoritairement d'origine européenne s'inscrivant dans une tradition judéo-chrétienne, se fondaient facilement dans la population d'accueil, à la différence des immigrés de date plus récente, essentiellement d'origine maghrébine.

- Les revendications d'intégration pluraliste des jeunes générations qui souhaitent des modes d'intégration leur permettant de combiner des systèmes culturels porteurs de valeurs différentes. p. 28-31.

- Outre les difficultés d'intégration de communautés immigrées ou d'autres subcultures, il évoque aussi «l'échec de la société coloniale [...] le marasme engendré par la crise de la société occidentale» p.33.

autre, au concept universel de citoyen, renvoyant à l'idée d'égalité au-delà de toute différence ou particularisme. Cette conception unificatrice, qui exaltait la fierté d'appartenir à la nation des « Lumières », a fait émerger l'idée de progrès de l'humanité en général à vocation civilisatrice et universaliste. Résultats de rapports de force politiques, économiques et sociaux, monolinguisme et monoculturalisme ont prévalu, dans l'idéologie officielle, au moins jusqu'au début du XXe siècle.

La crise de civilisation évoquée par Clanet serait la conséquence de la rupture de cet état de fait. Provoquée par la fin du colonialisme, elle a, d'une part, marqué pour la France un amoindrissement de sa puissance face à l'affirmation de la montée de l'Amérique promue au rang de grande puissance mondiale et d'autre part induit une relativisation des valeurs et idéaux de l'Occident, qui ne pouvaient plus être universels puisque tributaires d'un contexte politique et économique. L'avènement de conceptions plus relativistes de la culture opère une mise à distance des conceptions universalistes de la culture, fortement entachées d'ethnocentrisme. On ne peut plus ignorer le reste du monde ni les systèmes de cultures et de valeurs qui le composent. De même, on ne peut plus ignorer que sur le territoire national coexistent des communautés culturelles et linguistiques distinctes. Les difficultés d'intégration de ces populations immigrées ont fait percevoir la nécessité d'instaurer un dialogue durable entre ces groupes culturels. L'interculturel sera reconnu à partir de l'immigration et de ses conséquences pour l'école.

1-3 En France, une résurgence liée à la problématique de l'immigration

Partant du constat des difficultés des enfants migrants, des recherches ont été effectuées et «*ont démontré que les retards scolaires des migrants avaient des causes extra-linguistiques*³⁸⁵». Des travaux de ce type ont progressivement fait prendre conscience que les handicaps des enfants migrants n'étaient pas purement d'ordre linguistique puisque leur niveau de langue, par rapport à la norme scolaire, était sensiblement le même que celui des

³⁸⁵ RIGUET M., *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française*, op. cit., p.5. Cette affirmation s'appuie sur des observations venant du terrain : « *Ainsi, H. GRATIOT-ALPHANDERY observe-t-elle, dès 1973, en Seine-Saint-Denis, que les obstacles rencontrés par les enfants ne sont pas seulement dus à une plus ou moins grande ignorance de la langue mais à une difficulté croissante à combler l'ensemble des handicaps socio-culturels à mesure que progresse la scolarité. En 1978, A. BOUCHERIT constate une même connaissance du système phonologique minimal chez les enfants francophones et les enfants arabophones (de la deuxième génération) d'une école de Nanterre.* ».

enfants français des régions concernées, à milieu socio-culturel égal. Les auteurs et chercheurs engagés alors dans la réflexion sur leurs difficultés d'adaptation à l'institution scolaire ont observé que les problèmes identitaires occupaient une part importante³⁸⁶. Si bien que les spécialistes de l'éducation ont invoqué la nécessité et l'urgence d'une pédagogie particulière, globale et nouvelle, qui prenne en compte ces problèmes identitaires et le mal-être qui en découlait. Une pédagogie interculturelle se met en place pour pallier les insuffisances d'une pédagogie centrée sur le seul aspect linguistique. La pédagogie interculturelle se voit dotée d'un double objectif : « *Le respect des identités culturelles et la valorisation des cultures d'origine, la meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire* »³⁸⁷.

Au début des années 1970, ces considérations font évoluer la politique éducative française. Les modifications institutionnelles qui interviennent nous permettent de repérer la consistance des changements en cours car elles ont une influence directe sur les pratiques sociales.

Nous pouvons illustrer notre propos par certains textes importants au plan symbolique. La circulaire du 2 février 1973 intègre pour la première fois l'enseignement d'une langue du pays d'origine dans le cadre des activités d'éveil, au niveau de l'enseignement élémentaire, pour les élèves étrangers³⁸⁸. Cette décision intervient au moment où sont mises en œuvre des mesures politiques actives d'incitation au retour des immigrés dans leur pays d'origine, consécutivement à l'arrêt de l'immigration en juillet 1974 et a été vue parfois comme une préparation à ce retour³⁸⁹. S'il est vrai que l'idée dominante reste l'intégration, il n'en reste pas moins qu'on assiste à l'émergence de la thématique de la différence culturelle. Quelques années plus tard, la circulaire du 25 juillet 1978, en préconisant la mise en place d'activités interculturelles élargit ces activités à tous

³⁸⁶ RIGUET M., *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française*, ibid., p.6. L'auteur mentionne les résultats d'une enquête menée en 1982 auprès de 500 jeunes maghrébins, français et ibères : « *la différence ethnique influence beaucoup moins les réponses concernant l'école, la famille ou la société que les réponses exprimant une " définition de soi "* ». Ceci est également souligné par M. MALEWSKI-PEIRE, *Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social*, in *Choc des cultures*, Paris, l'Harmattan, 1989, p. 117 : « *La thèse selon laquelle l'adolescent enfant de migrants rencontre des difficultés spécifiques au niveau de la formation de son identité commence à faire son chemin dans le milieu du travail social* ».

³⁸⁷ RIGUET M., *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française*, ibid. p.8.

³⁸⁸ RIGUET M., *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école interculturelle française*, ibid. p.7. « *Plusieurs circulaires se préoccupent de l'enseignement de la langue étrangère (le portugais en 1973, l'italien et l'arabe en 1974, l'espagnol en 1975...) jusqu'à permettre, le 9 avril 1975, leur intégration dans le tiers temps pédagogique " à raison de trois heures non consécutives " confiées à des maîtres venus des pays d'origine et rétribués par eux* »

³⁸⁹ DEMORGON Jacques, *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica, p. 17.

les enfants de la classe, y compris les enfants français, consacre la reconnaissance du phénomène de l'immigration «*comme un fait structurel et non plus seulement conjoncturel*³⁹⁰». Bien que la mise en œuvre s'avère parfois difficile sur le terrain³⁹¹, on peut tout de même considérer que cette année 1978 constitue le point de départ de la reconnaissance institutionnelle de la diversité culturelle à l'école et de son rôle positif et structurant pour l'enfant³⁹².

Si l'interculturel est largement évoqué dans le domaine scolaire, comme nous venons de le montrer, il a pu aussi irriguer d'autres champs touchés par la problématique de la diversité culturelle.

1-4 Une notion omniprésente dans le champ social

C'est par une véritable explosion des contacts entre peuples et cultures, tant au niveau international qu'à l'intérieur des différents pays, que l'idée de culture et des différents concepts qui lui sont liés (multiculturel, pluriculturel, assimilation, intégration... et interculturel) ont fait leur apparition. Les domaines touchés par cette évolution sont nombreux et extrêmement variés puisqu'elle touche à la diversité culturelle en action, à la problématique de la communication entre personnes et groupes de cultures différentes et, d'une façon plus globalisante, à l'ensemble quasi illimité du champ interculturel : il se compose de tous les champs susceptibles d'être le cadre, institutionnel ou non, dans une société donnée, de rencontres entre individus porteurs de cultures différentes, de tous les lieux où il y a «*intérêt*». Pour Demorgon, philosophe et sociologue auteur de nombreux travaux sur l'interculturel, l'interculturel a eu le mérite de faire prendre conscience de la diversité des domaines où il se manifeste mais ne rend pas suffisamment compte, de la valeur fondatrice de toute relation humaine du préfixe «*inter*», valeur que Demorgon situe comme la réalité première et fondamentale des développements humains. Il reprend et

³⁹⁰ ABDALLAH-PREITCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, Que sais-je?, Paris, P.U.F, 1999, p.80.

³⁹¹ Des difficultés de tous ordres se sont présentées sur le terrain et les auteurs traitant de ce sujet –M.Riguet, Clanet, Abdallah-Preitceille– ont tous souligné la distance entre les propositions formulées par cette circulaire et la mise en œuvre effective. Pour notre part, nous nous souvenons effectivement des résistances manifestées par des parents français, en Seine Saint-Denis, qui ne voyaient pas pourquoi leurs enfants apprenaient à écrire leur nom en arabe. Leur refus de cette nouvelle pédagogie dont ils ne voyaient pas le bénéfice pour leurs enfants, était net.

³⁹² A cette époque, pour soutenir ses propositions, le ministère de l'Éducation Nationale a diffusé des affiches représentant des enfants immigrés et dont le slogan était approximativement : «Leurs différences culturelles, loin d'être un handicap, sont une richesse pour eux et pour nous».

reprécise le concept d'« *intérité*³⁹³ » comme indispensable pour rendre compte de l'interactivité humaine, fondatrice de l'histoire et à ce titre antérieur à celui d'interculturel.

Nous citerons quelques exemples représentatifs de la diversité des champs concernés. A la fin des années 50 avec l'internationalisation des activités industrielles, apparaissent les problèmes liés aux différences dans l'organisation du travail et aux relations de travail. On assiste à l'apparition du « management interculturel ». Né en même temps que la notion de « culture d'entreprise », il s'intéresse aux différences de culture et aux stéréotypes qui ont une incidence sur les relations de travail à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise³⁹⁴. Les liens entre diversité culturelle et économie se révèlent de façon très nette dans la publicité.

Un exemple anecdotique portant sur la norme vestimentaire nous permettra d'illustrer l'obligation d'adaptation de ce domaine en fonction du groupe culturel visé. Au Moyen-Orient, une femme ne peut apparaître en public et donc sur une affiche publicitaire, du moins jusqu'à une période très récente, que vêtue décentement selon les prescriptions culturelles en vigueur. Cette contrainte apparaît nettement dans la campagne publicitaire du parfum *Indécence*³⁹⁵. Si la mondialisation, pour certains, tend à réduire la planète à un seul marché de 6 milliards d'individus, une espèce de « *village global* », d'après l'expression de MacLuhan, homogène et universel, force est de constater que jamais les fabricants et les publicitaires ne se sont donné autant de mal pour particulariser leurs produits et les adapter aux goûts et aux cultures de chaque pays.

Les domaines de la santé et du paramédical sont également des lieux où les différences culturelles s'expriment avec une acuité particulière, que ce soit au sein de

³⁹³ DEMORGON Jacques, *Critique de l'interculturel, l'horizon de la sociologie*, op. cit., pp. 39-41. Demorgon signale qu'un premier emploi du terme est dû « ...au logicien et inter-linguiste Couturat [puis] repris par Rémi Hess en 1998 », p. 40.

³⁹⁴ JOURNET N., L'interculturel et l'entreprise, in *Sciences humaines*, hors série n° 20, mars-avril 1998. Journet explique que « l'interculturel porte sur un état de fait, à savoir que, dans une entreprise donnée, les personnes exhibent des comportements et affirment des opinions qui obéissent à des déterminismes culturels. Il est évident que la culture en question ne saurait être seulement celle de l'entreprise : la profession, la religion, la nationalité, etc., sont directement en cause [...] en pratique, le « management culturel » s'intéresse aux différences existant entre cultures nationales, voire entre aires de civilisation »

³⁹⁵ L'EXPRESS International, n° 2529, décembre 1999, p. 74 : « C'est une pub pour un parfum de Givenchy avec le mannequin Almudena Fernandez, moulé dans une robe, au décolleté échancré. [...] pour les pays du Moyen-Orient, les graphistes ont dû "rhabiller" la belle en ajoutant des manches et en recréant un col en V, beaucoup plus sage. Là-bas, les femmes n'apparaissent pas bras et jambes dénudées... (voir annexes) ». L'exemple nous paraît significatif du traitement interculturel de l'image dans la publicité mais aussi d'un discours, celui du journaliste, avec notamment le « là-bas » et les points de suspension en fin de phrase, qui remet encore une fois en scène la dichotomie « chez nous/chez eux », sur un mode qui nous apparaît plutôt péjoratif.

l'institution hospitalière ou dans le domaine thérapeutique³⁹⁶ où les professionnels sont amenés à travailler avec des personnes agissant selon un code culturel différent³⁹⁷. D'ailleurs, les sciences humaines et sociales ont fait leur entrée dans la formation³⁹⁸ afin de sensibiliser les travailleurs de ce domaine aux problèmes de la rencontre interculturelle et de nombreuses publications en témoignent³⁹⁹. L'éclairage apporté par les sciences humaines et sociales peut contribuer à empêcher les différences de se muer en stigmates en révélant par exemple les logiques qui déterminent des conduites personnelles et en transmettant une conscience de la relativité des valeurs et des comportements humains.

Un autre domaine investi par l'interculturel et que nous examinerons plus en détail car il intéresse directement le domaine de la didactique, est celui de la littérature et des arts en général. L'histoire de l'art est riche d'emprunts culturels divers et les interpénétrations culturelles sont à la source de la création. La littérature évoque la communication interculturelle sous un angle un peu différent. Loin des situations quotidiennes vécues, la littérature place cette thématique sur le plan du symbolique. Fruits d'une création artistique, la confrontation des personnages avec une autre culture est souvent au service de l'intrigue. Des rencontres interculturelles sont mises en textes, parfois stéréotypées, pour générer des images fortes et développer une argumentation. Le chercheur, peut avoir pour objectif de démontrer les mécanismes et stratégies en jeu dans les situations de rencontres interculturelles dont foisonnent les œuvres littéraires. Sa démarche, comme l'exprime Peltreau, consiste en :

³⁹⁶ On peut penser aux différentes médecines, telles que la médecine chinoise, les médecines douces, les médecines alternatives ou le recours aux guérisseurs... qui mettent en relation, et souvent opposent, deux symboliques culturelles : celle, rationnelle, du praticien ou professionnel de la santé, et celle du malade, qu'il soit étranger ou non.

³⁹⁷ LE BRETON D., Soins à l'hôpital et différences culturelles, in *Choc des cultures*, CAMILLERI C. et COHEN-EMERIQUE M. (sous la dir. de), ibid., p. 166. « *Les contentieux autour des migrants ne sont souvent que les formes les plus saillantes de malentendus qui sont les conséquences de l'hétérogénéité de la socialité occidentale, avec ses innombrables pôles de références, ses foyers différentiels de sens et valeurs [...] Le migrant incarne cependant la pointe extrême de cette différence* »

³⁹⁸ LE BRETON D., Soins à l'hôpital et différences culturelles, op. cit., p187. « *Depuis 1979 les sciences humaines et sociales participent à part entière au programme de la formation des élèves infirmiers. Elles contribuent à sensibiliser les futures professionnelles à l'infinie complexité du monde dans lequel nous vivons* ».

³⁹⁹ On le constate à travers les nombreuses publications de recherches faites dans les années 1980, dans des revues telles que *Migrations-Santé* ; *Peuples méditerranéens* : ORIOL M., Sur la dynamique des relations communautaires chez les immigrés d'origine nord-africaine, 1982 ; *Annales de Vaucluse*, COHEN-EMERIQUE M., Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle, 1980 ; *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, COHEN-EMERIQUE M., Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux, 1984, etc.

« ...une exploration de l'entre-deux rives, de l'entre-deux temps — « laps d'espace et de temps » — afin de pouvoir rendre compte de la rencontre de deux champs symboliques, de deux « univers mentaux » dirait Leiris, de ce jeu complexe des reconnaissances, difficiles, et des miroirs, troublés ⁴⁰⁰»

Ces situations de communications interculturelles, au contraire de situations vécues dans le quotidien, sont figées par le texte ce qui en facilite l'analyse⁴⁰¹. Ce travail d'analyse sur un matériel littéraire permet, dans la plupart des cas, de mettre à jour l'étroite relation qui existe entre les deux thèmes de la rencontre et de la quête d'identité. C'est ainsi que Villaume-Groux procède à une analyse comparative des personnages des deux récits étudiés en partant de la question : « *Peut-il y avoir recherche d'identité sans une confrontation préalable avec l'autre ? [...] peut-il y avoir une communication interculturelle "pure" qui n'aurait aucune conséquence sur l'être ?*⁴⁰² ». Au-delà de la littérature, c'est le champ artistique dans sa globalité qui est concerné par les contacts entre cultures⁴⁰³. On y utilise les mêmes termes que ceux utilisés par les sciences sociales : identité, altérité, subjectivité, communication, interactions, vision du monde... La littérature examinée sous l'angle de l'interculturel a suscité en Allemagne le concept d'herméneutique interculturelle.

Apparu à partir du début des années 1980 dans le domaine de la didactique des langues étrangères et surtout de l'allemand langue étrangère, il est pratiquement inconnu dans la recherche en France. Il s'est développé à partir de l'herméneutique philosophique basée sur les travaux du philosophe contemporain Hans Georg Gadamer :

⁴⁰⁰ PELTREAU T., « L'entre-deux rives ou les miroirs troublés. Approche de la communication interculturelle dans *Une certaine parenté* de Carlos Fuentes », in ABDALLAH-PREITCEILLE M., PORCHER L., (sous la dir. de), *Diagonales de la communication interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, 1999, p.160

⁴⁰¹ VILLAUME-GROUX D., « Communication interculturelle et quête d'identité dans deux romans français contemporains : *Un aller simple* de Didier Van Cauwelaert et *La honte* de Annie Ernaux, in ABDALLAH-PREITCEILLE M., PORCHER L., (sous la dir. de), *Diagonales de la communication interculturelle*, op. cit., p123, « [[le texte] est en quelque sorte prisonnier du lecteur qui dispose à sa guise de tous les éléments que le narrateur a bien voulu lui donner... »

⁴⁰² VILLAUME-GROUX D., op. cit., p123.

⁴⁰³ DUMONT P., *L'interculturel dans l'espace francophone*, op. cit., Chap. III, pp. 124-125. P. Dumont cite un texte de l'écrivain maghrébin R. Boudjedra, publié en 1992, dans *FIS de la haine*, dans lequel il précise sa vision des interpénétrations culturelles entre l'Occident et le Maghreb : « *Nous revendiquons l'Occident savant, raffiné et lettré. L'Occident juste et honnête. Cet Occident-là est le nôtre sans complexe. Comme il revendique notre orientalité. A l'image de GOETHE, de NERVAL, et de PROUST qui considéraient que Les Mille et une nuits constituaient le premier vrai roman de l'humanité. A l'image de MATISSE, de KLEE et de VAN DONGEN, fascinés par l'Afrique du Nord qui leur a permis de révolutionner la peinture européenne. A l'image de Le Corbusier qui prit dans l'architecture arabe et berbère (mozabite surtout) des leçons dans l'art de construire* »

« [Cette théorie] s'occupe de la question de savoir comment et dans quelle mesure la compréhension d'une culture étrangère, en particulier d'une littérature étrangère, est possible à travers les frontières géographiques et culturelles. Donc la compréhension est le terme clé de cette conception⁴⁰⁴ ».

Cette conceptualisation présente des perspectives de recherche intéressantes même si les applications pédagogiques qui peuvent en être faites ne vont pas toujours sans difficultés. Nous pensons notamment à la difficulté pour des apprenants de FLE d'accéder à un texte littéraire du fait que, bien souvent, ils ne disposent pas des compétences langagières suffisantes.

Dans ce rappel des étapes qui ont précédé à l'émergence de la notion d'interculturel on remarque surtout que les expériences de terrain, motivées par les difficultés comme celles ressenties par les maîtres confrontés à la pluralité culturelle dans leurs classes⁴⁰⁵ ou encore celles rencontrées par les acteurs d'une économie qui se mondialise, ont souvent précédé la réflexion théorique. Il y a donc eu des besoins au niveau local, nés d'une conjoncture mondiale. Les situations d'« intérité », pour reprendre la terminologie de Demorgon, ont connu une croissance exponentielle, favorisant ainsi l'irruption dans de multiples domaines d'une réflexion sur l'interculturel. Les discours institutionnels notamment font fréquemment référence aux thèmes de la différence culturelle, de l'altérité ou de rencontre des cultures se situant ainsi dans ce que nous pourrions nommer le discours politiquement correct actuel⁴⁰⁶. Le dernier sommet de la Francophonie, qui s'est tenu en 2001 à Beyrouth, était d'ailleurs consacré au « Dialogue des cultures » et les publications

⁴⁰⁴ SCHÄFER S., Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente, *Didactique comparée des langues et des études terminologiques*, Holtzer G./Wendt M. (éds), Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000, p. 41.

⁴⁰⁵ RIGUET M., *Ibid.*, pp.7-8. M. Riguet fait état de travaux qui soulignent « l'importance des modèles culturels, familiaux et magistraux, et [qui revendiquent] pour les migrants une nouvelle identité sociale, hors l'école et dans l'école, grâce à une pédagogie basée sur l'expression de l'enfant, sur la connaissance du milieu et sur l'éveil aux cultures d'origine. A propos de la circulaire du 9 avril 1975, incluant les langues étrangères dans le tiers temps pédagogique des écoles, il estime que « Cette circulaire est importante en cela qu'elle achève une entreprise d'adaptation (d'assimilation diront certains) menée essentiellement sur le plan linguistique. Cette entreprise n'aura pas donné satisfaction car l'éducation est un tout et l'on ne sépare pas arbitrairement langue et culture ».

⁴⁰⁶ Les objectifs affichés par ces déclarations prennent parfois une coloration utopiste à l'image de ces souhaits présentés dans le « Document de réflexion autour du sommet » de la Francophonie de 2001 à Beyrouth : contribuer à l'entente entre les individus et les peuples, revivifier les cultures afin qu'elles soient « en situation d'échange et de dialogue [conduisant à] un co-développement réel [et] à une reprise durable et équitable de la croissance mondiale, [...] démocratiser la mondialisation avant que la mondialisation ne pervertisse la démocratie... ».

du Conseil de l'Europe sur ce sujet sont nombreuses. Les recherches au sein de ces institutions sont menées avec le concours de chercheurs appartenant au domaine de la didactique du FLE et dont les travaux remontent maintenant à plusieurs décennies.

1-5 Introduction de la dimension culturelle et interculturelle en didactique du FLE

Nous avons vu comment la pédagogie interculturelle a été une réponse éducative, dans les années 70, à la diversité culturelle née des rencontres entre des communautés différentes vivant sur un même espace géographique. L'optique interculturelle a ensuite été introduite dans l'enseignement scolaire des langues et celui du FLE, au nom de la rencontre, certes indirecte, de deux cultures nationales, la culture source et la culture cible. L'articulation entre apprentissage de la langue et enseignement de la civilisation semble s'être faite à la fin des années 60 avec notamment les actes du symposium de Santiago du Chili en juillet 1970 et les contributions de Debyser, qui s'appuyaient sur les travaux de lexicologie de l'époque faisant état des relations entre lexique et culture⁴⁰⁷.

L'introduction de la dimension culturelle en didactique du FLE s'est faite grâce au travail d'organismes tels que le BELC ou le CNDP, à des articles publiés dans différentes revues comme *Le Français dans le Monde*, *Reflets*, *Echos* et grâce à l'intérêt et au travail des chercheurs du domaine.

Dès 1973, F. Debyser, dans son ouvrage intitulé *L'enseignement de la civilisation française*, propose une réflexion sur le traitement didactique d'une perspective interculturelle et dégage trois approches possibles, sociologique, anthropologique et sémiotique dans une perspective contrastiviste. Mais c'est surtout dans les années 1980 que nombre de contributions importantes marquent une orientation interculturelle : ainsi, à cette époque, sont à signaler celles de J. C. Beacco et S. Lieutaud avec *Mœurs et Mythes*⁴⁰⁸ et *Tour de France* avec pour sous titre original *Construire sa France*, celle de R. Galisson

⁴⁰⁷ ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1994, p. 27. Ces travaux se concentraient sur les différences lexicales entre langues relatives à une aire culturelle particulière. Dans son rapport conclusif, les participants du symposium, en constatant les particularités lexicales de la langue d'une tribu d'Indiens et de celle des Esquimaux, concluent : « *Leurs lexiques ne sont pas superposables termes à termes. Ainsi, les langues ne constituent pas des reflets homologues d'une réalité universelle ; chacune est façonnée par l'expérience propre d'une communauté* ». Debyser avait évoqué ces liens dans un article intitulé « Le rapport langue-civilisation aux débutants » in *Le Français dans le Monde*, n° 48, avril-mai 1967. Nous avons commenté ces liens au sein de la langue arabe dans le paragraphe 4-2, chap. 1, L'identité.

⁴⁰⁸ BEACCO J.C.L., LIEUTAUD S., *Mœurs et Mythes*, Paris, Hachette/ Larousse, 1981.

avec le *Dictionnaire de didactique des langues* qui propose plusieurs définitions de la civilisation. A la suite, apparaissent les premiers travaux sur l'interculturel dus à G. Zarate qui apporte une dimension interculturelle à l'enseignement de la civilisation dans *Points de vue sur l'interculturel*⁴⁰⁹ puis en 1986 avec *Comment enseigner une culture étrangère*, à L. Porcher, M. Abdallah-Preitceille, M. Rey, C. Clanet ou à l'A.R.I.C. qui tient son premier colloque en 1986⁴¹⁰. Les articles sur l'interculturel⁴¹¹ se multiplient et les méthodes communicatives de la première génération, comme *Sans Frontières*, *Archipel* ou *Grand Large*, s'étoffent de dossiers traitant de la culture.

Ce retour de la culture se confirme dans les méthodes des années 90 telles que le *Nouveau Sans Frontières*, *Libre-Echange* ou *Espaces*. L'intérêt porté par les auteurs de ces manuels aux faits culturels révèle une volonté de développer une compétence culturelle chez les apprenants à travers les programmes d'enseignement relevant de l'approche communicative. Par ailleurs, le champ de la culture ou des cultures s'étoffe. Caractéristique est à cet égard le numéro spécial du *Français dans le Monde* paru en 1996 : sous le titre « *Cultures, Culture* », Louis Porcher, coordonnateur de l'ouvrage, a voulu diversifier les vues de la culture, tant du point de vue des domaines des pratiques culturelles que de celui des angles d'approche⁴¹². Partant du constat d'une forte montée des enjeux culturels, de la demande des usagers, enseignants et apprenants d'inclure réellement une compétence culturelle et interculturelle dans l'acquisition de la compétence de communication en langue étrangère, cinq perspectives, choix qui ne se veut pas exhaustif, ont été choisies⁴¹³. Cet ouvrage nous semble refléter le glissement qui s'effectue dans la deuxième moitié des années 1990 de l'enseignement d'une compétence culturelle à une compétence interculturelle vue comme une approche de la culture en action. Il traduit l'intérêt grandissant pour la culture considérée sous l'angle de sa complexité, de son hétérogénéité, des universels singuliers. Ce volume, à la fois articulé et divers, entend proposer des pistes

⁴⁰⁹ ZARATE G., *Points de vue sur l'interculturel*, Spécial AnthoBelc, juin 1983.

⁴¹⁰ Association pour la Recherche interculturelle créée en 1984.

⁴¹¹ Nous pensons entre autres aux articles suivants du Français Dans le Monde: ABDALLAH-PREITCEILLE M., La perception de l'autre, n° 181, nov-déc. 1983, ZARATE G., Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle, n° 170, juil. 1982, BESSE H., Eduquer à la perception interculturelle, n° 188, oct. 1984.

⁴¹² PORCHER L. (coord. par), *Cultures, culture*, in *Le Français dans le Monde*, op. cit., 1996.

⁴¹³ PORCHER L. (coord. par), *Cultures, culture*, in *Le Français dans le Monde*, ibid. Les orientations sélectionnées sont les cultures cultivées, anthropologiques, médiatiques, managériales et invisibles. Du point de vue de la forme, il est aussi à noter que Porcher a opté pour « *un équilibre entre contributions formelles et entretiens, tant il est vrai que les deux dimensions, de démonstration et de témoignage, sont indispensables sur le sujet* » p. 5.

non linéaires d'investigations à un moment où l'on commence à percevoir l'importance des enjeux pédagogiques : l'interculturel se profile comme une des voies opérantes possibles pour une intégration effective de l'enseignement de la culture à un domaine où bien souvent on continuait (continue ?) à considérer que la compétence de communication passe avant tout par une « *maîtrise linguistico-linguistique* ⁴¹⁴ ».

Nous rejoignons Gohard-Radenkovic quand celle-ci déclare que l'apparition de l'interculturel concrétise à ses yeux :

« Une autre étape, certes étroitement liée aux concepts de « compétence de communication » et « centration sur l'apprenant », constituant ainsi une dimension spécifique dans la réflexion didactique et ses implications méthodologiques dans l'enseignement ou la formation sur le terrain ⁴¹⁵ »

En effet, la réflexion engagée contribue à consolider la place de la culture dans la didactique des langues étrangères et à se dégager de la suprématie de l'enseignement linguistique. Si la culture et la civilisation ne sont plus (ou ne devraient plus être) des pièces rapportées ou un « *supplément d'âme* ⁴¹⁶ » dans l'apprentissage de la langue notamment par le biais de la perspective interculturelle, cela ne signifie pas que la voie est tracée. De nombreuses interrogations demeurent au niveau de la méthodologie à mettre en œuvre et de la pratique de classe : quels éléments inclure dans l'enseignement, comment intégrer les représentations dans l'enseignement, quelle progression, que choisit-on d'évaluer, comment négocier avec les contraintes institutionnelles ? etc. L'interculturel nous apparaît comme une voie riche de potentiels mais qui se cherche notamment dans sa mise en œuvre effective dans la pratique de classe. Nous discuterons plus loin des opportunités et des difficultés qu'il offre.

⁴¹⁴ PORCHER L. (coord. par), *Cultures, culture*, ibid., p.4.

⁴¹⁵ GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, ibid., p. 51.

⁴¹⁶ MARIET F., « Présentation », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 47, juil.-sept. 1982.

2 - Définition de l'interculturel

Nous avons vu que l'étendue du terrain de l'interculturel est immense et qu'il recouvre de nombreux phénomènes et processus. Tout comme d'autres macro concepts tels ceux de « culture » ou « d'identité », celui « d'interculturel » se prête mal à l'enfermement dans une définition.

Nous devons cependant nous interroger sur ce que signifie précisément l'interculturel dans le cadre d'un enseignement de FLE et plus précisément dans celui qui est le socle de notre étude et de notre expérience professionnelle dans un pays comme la Jordanie. L'exploration large à laquelle nous nous sommes livrée nous a servi à préciser le macro concept d'interculturel : terminologie jouissant, dans le contexte actuel d'explosion de la communication, d'un engouement certain dans de multiples champs, il est en quelques sorte sur-utilisé⁴¹⁷ (effet de mode ? de référence obligatoire pour rester dans le discours politiquement correct ?) à une époque où les rencontres de cultures différentes ne peuvent plus être ignorées. Le terme a donc été au cœur de nombreuses déclarations d'intention des institutions mêlées à cette évolution, comme l'UNESCO⁴¹⁸ ou le Conseil de l'Europe⁴¹⁹. Il convient maintenant de voir comment les didacticiens ont délimité le champ de l'interculturel.

Dans une réflexion générale sur la naissance et le développement de perspectives interculturelles où il tente de définir comment des sociétés interculturelles peuvent tirer parti de leurs différences, Clanet précise sa conception de l'interculturel en ces termes :

⁴¹⁷ PORCHER L., Le même et l'autre, in ABDALLAH-PREITCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, ibid., p. VIII : Porcher note que « ...l'extension du concept est devenue quasi indéfinie, et l'on a du mal, désormais, à en fixer une signification rigoureuse et circonscrite ».

⁴¹⁸ L'UNESCO en 1976 évoquait cette problématique en ces termes : « A côté du principe d'authenticité culturelle, il convient de poser le concept de dialogue entre les cultures. Sous peine de favoriser les cloisonnements nationaux et le sectarisme sous des formes diverses, il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale. La spécificité d'une part et les relations interculturelles de l'autre apparaissent comme deux termes complémentaires qui donnent son équilibre à l'ensemble des activités ».

⁴¹⁹ A son tour, en 1986, le Conseil de l'Europe précise sa conception de la culture et de l'interculturel : « L'emploi du mot "interculturel" implique, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échanges, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». Cette déclaration est investie d'une acception bidimensionnelle, à l'intersection des préoccupations d'ordre sociologique et de celles d'ordre anthropologique : elle fait référence aux modèles et façons de vivre qui caractérisent une société mais aussi aux représentations, produits symboliques utilisés par des groupes pour véhiculer leurs valeurs. Cette évolution va de pair avec une réflexion développée dans les années 1980 sur l'enseignement de la culture en didactique des langues.

« ...ensemble des processus — psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... — générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation [...]. Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent⁴²⁰ »

Cette définition fait apparaître plusieurs axes, qui nous semblent essentiels, de la notion d'interculturel :

- La culture est comprise sous l'angle de l'usage qu'en font les individus ou les groupes et non pas sous celui de catégories, de faits culturels, de classements.

- L'hétérogénéité est le produit de la mise en relation de systèmes culturels différents. Ce mode de mise en relation se fait dans un rapport d'échanges réciproques que nous comprenons comme l'affirmation de l'égalité des cultures en tant que réseaux de systèmes cohérents et cohésifs, même si ces cultures ne sont pas de même complexité.

- L'hétérogénéité inclut l'identité et l'interaction comme concepts de la problématique interculturelle⁴²¹. Par ailleurs, le caractère dynamique, évolutif, façonnable de l'identité au fil des relations entre personnes est affirmé.

L'interculturel se trouve de fait démarqué d'une approche des cultures reposant sur des entités, des traits culturels, des descriptions monolithiques mais aussi de la notion de pluriculturel ou multiculturel dans sa version anglo-saxonne. En effet, le pluriculturel qui se présente aussi comme un modèle de gestion de la diversité culturelle s'arrête au niveau du constat en additionnant et en juxtaposant des groupes et des différences et conduit à une vision mosaïque de la société. En privilégiant la notion d'appartenance à un groupe culturel distinct, le pluriculturalisme oblitère l'axe de la communication et des interactions groupales et peut ainsi, en ne prenant en compte que les différences, comporter un danger d'enfermement dans ces appartenances, de « *huis clos* ».

⁴²⁰ CLANET G., *L'interculturel*, ibid., p.22.

⁴²¹ On retrouvera plus tard ce positionnement chez M. Abdallah-Preitceille, *L'éducation interculturelle*, ibid.: « *Au cœur de la problématique interculturelle se situe une série de concepts comme culture, identité, ethnie, race, ethnicité, qui entretiennent entre eux des rapports complexes* » p. 7. « *Le concept d'interaction est central dans la définition de la culture et de l'identité culturelle* » p. 55.

Dans cette définition, c'est la notion d'interaction que nous retiendrons pour notre usage propre. En effet, pour Hall qui développe un point de vue anthropologique sur la communication et la culture, « *l'interaction est au centre de l'univers et tout découle d'elle* ⁴²² ». C'est pourquoi il place l'interaction au premier rang des catégories d'activités humaines — qu'il nomme systèmes de communication primaires — constituant un système culturel. Les interactions sont également une préoccupation majeure des didacticiens. Ainsi, Kerbrat-Orecchioni consacre trois tomes aux interactions verbales, le dernier s'intéressant principalement à la *contrastivité externe* des échanges communicatifs qui s'observent dans la vie quotidienne c'est-à-dire à ceux qui sont sujets à une variation d'ordre culturel. Ce chercheur conclut en affirmant l'importance que peuvent revêtir ces variations :

« La conclusion s'impose : seule une prise de conscience de l'ampleur de ces variations peut permettre d'éviter de tels "désastres" [dysfonctionnements majeurs] (ou du moins, d'en limiter les dégâts) ; de lutter contre les réflexes xénophobes qui viennent, en grande partie du moins, d'une méconnaissance de la diversité culturelle des normes interactionnelles ⁴²³ ».

Il arrive en effet que les malentendus qui surviennent dans une situation de communication interculturelle aient des conséquences importantes, jusqu'à générer de véritables « *blessés culturels* », d'après l'expression de Raymonde Carroll. Car l'expression a le mérite de mettre l'accent sur le fait que si ce sont bien des cultures qui sont en présence, ce sont avant tout des individus qui interagissent. Parler d'interculturel fait référence à des contacts entre cultures et parler de communication interculturelle permet de mettre l'accent sur le fait que ce sont des individus ou des groupes issus de cultures différentes qui interagissent pour établir des relations. Cette distinction est formulée ainsi par Ladmiral et Lipiansky :

« L'interculturel définit moins un champ comparatif, où il s'agirait de mettre en regard deux objets, qu'un champ interactif, où l'on s'interroge sur les relations qui s'instaurent entre groupes culturellement identifiés [...] Cependant, l'expression de

⁴²² HALL E., T., *Le langage silencieux*, Paris, Editions du Seuil, 1984 pour l'édition de poche, p. 57 .

⁴²³ KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Tome III, Paris, Armand Colin, 1994, p. 141.

communication interculturelle risque d'induire des images trompeuses. Ce qui entre en contact, ce ne sont pas des cultures ou des identités nationales : la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures⁴²⁴»

Cette définition nous invite à prendre nos distances avec une culture perçue comme une entité fixe, homogène et non susceptible d'influences extérieures. Elle dessine les cultures comme des ensembles systémiques et dynamiques qui peuvent être appréhendées autant par les relations qu'elles entretiennent entre elles que par leurs particularités respectives. En effet, les communautés entretiennent toujours des relations avec d'autres communautés ; elles sont ainsi amenées à prendre conscience de leurs spécificités propres tout autant qu'à échanger, emprunter et exporter certains traits culturels. La communication interculturelle induit donc un constant changement qui s'opère par la médiation des personnes, comme le note Abdallah-Preitceille : « *Parler de culture suppose la reconnaissance de son fondement humain. Les cultures [...] n'existent que par et dans la médiation des individus et de groupes* »⁴²⁵

Cette médiation par laquelle s'opère la communication entre cultures retient particulièrement notre attention car nous la considérons comme centrale dans notre axe de recherche. En effet, dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une culture cible, c'est par la médiation de l'enseignant que va s'instaurer une communication interculturelle entre l'apprenant et l'enseignant. Dans cette situation, le fait relationnel devient central car il se déroule sur tout un arrière-plan de représentations, de valeurs, de conceptions de la vie et du monde, de codes et modes de pensée particuliers à chacune des cultures en présence. Que la communication interculturelle s'opère dans le cadre de rencontres entre personnes ou dans celui, institutionnel, d'un enseignement, elle ne recouvre pas simplement des problèmes « techniques » de traduction mais met en jeu des clivages linguistiques renfermant des dimensions existentielles. Dans cette perspective, la langue devient aussi l'expression d'une identité culturelle.

Pour M. Abdallah-Preitceille, l'interculturel propose une alternative forte aux écueils et aux limites du pluriculturel. En le définissant « *non pas en termes d'objectifs ou de*

⁴²⁴ LADMIRAL J.R., LIPIANSKY E.M., *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 11.

⁴²⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE M., *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986, p. 77.

*public particuliers, mais comme une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes issus d'une situation pluraliste*⁴²⁶», M. Abdallah-Preitceille situe l'interculturel comme un mode d'interrogation spécifique, autrement dit comme une pratique, et non comme un nouveau champ disciplinaire. L'approche interculturelle se nourrit de plusieurs sources disciplinaires au rang desquelles la phénoménologie qui, pour ce chercheur, occupe une place essentielle. Ce courant philosophique permet d'introduire en didactique une philosophie du sujet « *en chair et en os* », « *ici et maintenant*⁴²⁷ », c'est-à-dire qui considère le sujet dans son vécu, dans son environnement, dans les réseaux multiples au cœur desquels il est inséré. Poser comme principe que c'est l'analyse menée qui permet d'attribuer à l'objet étudié le caractère d'interculturel offre l'avantage de désenclaver l'interculturel du contexte de l'immigration auquel il a longtemps été associé. Cette affirmation des dimensions interculturelles fait porter l'enseignement culturel :

«[...] bien moins sur les caractéristiques spécifiques de la culture cible, telle que pratiquée et lue par des natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer les discrédances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre⁴²⁸ ».

La mise en œuvre de cette perspective signifie que l'enseignant travaillera davantage sur les représentations que les apprenants ont des cultures cible et maternelle, pas nécessairement pour les modifier, mais pour entamer une réflexion qui permettra de faire prendre conscience de la relativité des représentations. Il convient toutefois de souligner que la mise en pratique de cette démarche ne va pas sans difficultés. Les contraintes de la situation éducative sont d'une part à prendre en compte : nombre d'étudiants par groupes, sources informatives présentes ou non, supports pédagogiques disponibles, etc. D'autre part, elle suppose que les apprenants acceptent de jouer le jeu et de s'impliquer en tant

⁴²⁶ ABDALLAH-PREITCEILLE M., L'école face au défi pluraliste, in *Le choc des cultures*, CAMILLERI C. et COHEN-EMERIQUE M. (sous la dir. de), *ibid.*, p. 237.

⁴²⁷ PORCHER L., Le même et l'autre, in ABDALLAH-PREITCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, *ibid.*, p. VIII.

⁴²⁸ COSTE Daniel (sous la dir. de), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Crédif-Hatier/Didier, Coll. LAL, 1994, p.127.

qu'acteurs d'une culture, comme le souligne Beacco quand il évoque les démarches de recueil des indices culturels prises en charge par les étudiants⁴²⁹.

R. Galisson propose, en 1994, le terme d'« *interculturalisation* » qu'il définit comme « *un processus de mise en rapport de deux cultures dans le cadre d'un apprentissage guidé, en milieu institutionnel* ». Ici, la démarche interculturelle, toujours présentée comme un processus, met en évidence une situation de confrontation des cultures en milieu institutionnel, l'importance du rôle de la langue-culture source dans l'approche de la langue-culture-cible ainsi que le caractère interrelationnel de ces échanges. Dans cette situation d'interculturalisation, l'apprenant est dans une situation de découverte virtuelle de la culture cible où il n'est pas contraint de gérer cette confrontation dans l'urgence d'une mise en relation réelle, comme c'est le cas dans une situation de contact direct au sein de la communauté concernée. Le recours à ce néologisme nous semble aller dans le sens des précautions terminologiques observées par Abdallah-Preitceille quand elle définit l'interculturel comme une façon d'aborder la question de la pluralité culturelle.

Il nous faut donc définir l'interculturel dans l'optique d'une pédagogie interculturelle où il convient de prendre en compte les différents aspects que nous venons de pointer. Par rapport à notre domaine d'étude, nous avons retenu certains éléments qui nous amènent à concevoir l'interculturel comme :

L'ensemble des enjeux déclenchés lors de la rencontre d'acteurs sociaux appartenant à des univers linguistiques et culturels différents. A la jonction de l'enseignement proprement dit et de l'éducation, l'interculturel se situe comme une démarche d'analyse de la mise en rapport de la culture cible et de la culture d'origine par la médiation de l'enseignant. Il concrétise une forme de communication interculturelle particulière basée sur une démarche pédagogique dont l'objet est la culture en action.

Il nous semble que poser la question du pourquoi ou du comment de l'intégration de l'interculturel dans la classe de langue revient à mal poser la question. En effet, on ne peut plus ignorer qu'une langue est un instrument d'expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontres interpersonnelles. Dans ces conditions, il nous paraît difficile d'enseigner une langue et une culture sans inclure de fait un enseignement

⁴²⁹ BEACCO J.C., LIEUTAUD S., *Mœurs et mythes, Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, ibid., p. 33.

interculturel. La réflexion sur l'interculturel devrait se constituer en moyen et en aide donnés aux enseignants pour organiser leur enseignement.

3- Pertinence de la notion en Jordanie et quelques réflexions didactiques

Nous nous proposons ici d'examiner les problématiques relatives aux relations entre la situation d'enseignement, la culture éducative jordaniennes et les démarches d'enseignement. Nous ne chercherons pas à nous positionner sur l'interprétation à privilégier entre le concept de culture ou celui de civilisation, et sur lesquels nous avons mené une réflexion dans notre travail de DEA. Convient-il de parler de « culture », de « civilisation », d'« anthropologie culturelle » pour désigner les volets culturels des enseignements des langues ? Il y a une vingtaine d'années, Porcher dénonçait déjà le manque de pertinence didactique de la question⁴³⁰. Certains manuels de FLE emploient d'ailleurs toujours le terme de « civilisation ». Que l'on se détermine pour l'une ou l'autre de ces dénominations, il nous apparaît que les démarches d'enseignement dans ce domaine suscitent les mêmes interrogations. Nous utiliserons le terme « culture » pour désigner les dimensions culturelles que les enseignements de langue mettent en jeu⁴³¹.

En milieu institutionnel, le contact entre l'apprenant et la langue étrangère qu'il étudie passe par l'enseignant, locuteur de cette langue, qu'il soit natif ou non natif. Par cette personne, qui sert d'intermédiaire entre lui et la langue, l'apprenant entre aussi en contact avec un individu qui appartient à une autre culture ou qui a vécu un certain temps au sein de cette culture. En effet, en Jordanie, aucune université ne proposant de formation supérieure à la licence de français, tous les enseignants d'université, titulaires d'un doctorat de littérature ou de sciences du langage en français, ont eu une expérience directe de la culture française puisqu'ils ont dû séjourner pendant au moins plusieurs années en France pour obtenir leur diplôme. Au cours de leur apprentissage du français, les étudiants jordaniens sont donc toujours en relation avec un enseignant porteur de valeurs, de

⁴³⁰ POCHER L., *La civilisation*, Remises en question, *ibid.*, p. 12. « *Ce que l'on entend par culture, comme par civilisation, constitue, dit-on, un enjeu didactique essentiel et préalable. Il faudrait définir d'abord chacun de ces deux concepts, afin de mettre en place une organisation pédagogique susceptible de conduire à leur maîtrise. Or, rien n'indique que, dans le champ didactique, il s'agisse d'un vrai débat* ».

⁴³¹ BEACCO J. C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, *ibid.*, p. 11. Beacco, quant à lui, opte pour l'expression « culture/civilisation ».

croyances, d'habitudes, de mémoire différentes ou qui en a eu une connaissance personnelle directe.

L'apprentissage/enseignement d'une langue inclut toujours des éléments d'ordre culturel et le désir de l'apprenant d'apprendre une langue ou l'intérêt qu'il manifeste pour celle-ci, comporte très souvent l'envie d'accéder à des informations ou éclairages de nature culturels même s'il est difficile d'évaluer quantitativement cette attente. Est-il possible, par exemple, de présenter la façon dont on se salue en France sans expliquer qu'en français on dispose de « bonjour » et « bonsoir » mais pas de « *bonmatin* », comme en arabe, ou qu'on se fait couramment la bise entre garçons et filles ce qui n'est socialement pas admis en Jordanie ? Enseigner une langue/communication sans références aux protocoles d'échanges qui la régissent revient à ignorer cette attente implicite des apprenants et les priver d'une source apte à alimenter et maintenir leur motivation que nous considérons comme un élément essentiel dans le processus d'apprentissage.

La curiosité culturelle des apprenants s'avère presque toujours vivace et la demande qui en découle occupe une large place dans l'exercice quotidien de l'enseignement, même pour des débutants, volontiers désireux de connaître au moins des détails sur la société des pays dont ils entreprennent l'étude de la langue. Ils sollicitent de l'enseignant des informations sur la vie quotidienne, des anecdotes qui leur permettront de mieux « entrer » dans le contexte et de bénéficier d'un véritable effet de réel.

La construction de l'objet culture est dépendante des spécificités du public. Nous allons donc dégager quelques aspects qui nous paraissent pertinents pour décrire la situation éducative dans laquelle nous nous situons : celle d'un cursus de français langue étrangère conduisant à une licence de français dans une université jordanienne.

3-1 Nature du public d'apprenants

Il s'agit d'un public composé de jeunes, destinés à être des spécialistes de la langue en tant que futurs professionnels. Ils espèrent un avenir professionnel en liaison avec leur apprentissage du français, en Jordanie ou dans un des pays de la région. Le but est de parvenir à une maîtrise de la langue suffisante pour leur ouvrir l'accès à un travail dans le tourisme, dans l'enseignement ou dans des services locaux ou encore dans les services

français ou les entreprises françaises installés en Jordanie⁴³². La plupart savent qu'ils ont fort peu de chance de réutiliser les données culturelles acquises au cours de leur formation au niveau d'une expérience personnelle en France, mais que par contre, ces informations peuvent faciliter leur insertion, en Jordanie, dans un milieu de travail français, qu'ils peuvent y avoir recours dans leur futur travail d'enseignants ou de guide touristique, où là, le contact avec des natifs sera direct.

Une partie d'entre eux espère, d'une façon ou d'une autre, pouvoir un jour aller en France pour continuer leurs études mais peu d'entre eux parviendront à concrétiser leur désir de voyage. Ces apprenants-là sont particulièrement attentifs aux aspects culturels de la langue. Ils attendent du cours de culture, outre des informations plutôt folkloriques et stéréotypées dont ils sont demandeurs (monuments, littérature, ...) — mais qu'ils peuvent aussi bien acquérir par des lectures en langue maternelle — un éclairage sur « la vie quotidienne en France » qui leur permettra de disposer au moins de quelques repères, de savoir-faire, de modes de comportements dans des domaines variés : heures d'ouverture et de fermeture des magasins, comment prendre le bus ou le métro, est-il difficile de se loger, que pensent les Français des Arabes, etc.

Par la connaissance de certains rituels sociaux, ils espèrent disposer d'un bagage minimum de « *survie* » grâce auquel ils n'arriveront pas sur un territoire complètement inconnu et « [seront assurés] *d'une intégration passagère et provisoire qui permet de ne pas "se faire remarquer" en milieu étranger* »⁴³³. Par delà la réalisation de ces projets ou non, il reste que la curiosité culturelle des apprenants est réelle et ils nous semblent attendre de cet enseignement de la culture une « fenêtre ouverte » sur quelques pans de la vie quotidienne des Français⁴³⁴. Cette vision plus ludique, plus vivante est peut-être d'ailleurs une des raisons pour lesquelles ce cours n'est pas toujours considéré par eux comme un cours aussi « sérieux » que celui de grammaire par exemple.

Un autre aspect qui nous paraît pertinent pour décrire le public qui nous intéresse est celui du niveau de compétence en langue. Dans la presque quasi-totalité des cas, les étudiants entreprennent ce cursus comme de vrais débutants : ils n'ont aucune connaissance

⁴³² Rappelons que la France est le deuxième partenaire économique de la Jordanie.

⁴³³ BEACCO J.C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, ibid., p. 39.

⁴³⁴ Pour cette affirmation, nous nous appuyons sur les choix qu'ils font en début de semestre, quand nous proposons les différents thèmes à étudier : celui se rapportant à la vie quotidienne est presque toujours sélectionné en premier.

de la langue française si ce n'est quelques termes lexicaux couramment utilisés en arabe et que tout le monde connaît, comme « *merci* », « *bonjour* » ou « *comme ci, comme ça* ». Pour ces apprenants-là, les enseignements de type culturel sont en général réduits, simplifiés à l'extrême pour pouvoir être compris.

A un niveau plus avancé de compétences langagière, même si nous avons observé des progrès langagiers rapides quand un cours, de culture notamment, est entièrement fait en français, cela ne signifie pas pour autant que le dialogue soit facile à instaurer et ceci pour plusieurs raisons : les apprenants d'un même groupe ne progressent jamais tous à la même allure, les niveaux en langue sont donc très inégaux. Plusieurs types de facteurs ont une influence directe sur l'apprentissage : outre le fait que tout le monde n'a pas la même aptitude aux langues ni le même degré de motivation, il faut tenir compte du fait que la Jordanie est un pays anglophone où les occasions de confrontation à la langue française (médias, contacts avec des Français...) sont nettement plus sporadiques que pour l'anglais.

De plus, si l'on considère le côté institutionnel, le cursus universitaire des étudiants ne comporte pas que des matières de français : sur 132 heures comptabilisées dans leur cursus total, seules 70 heures maximum sont des matières de français, le reste se composant de matières obligatoires requises par l'université⁴³⁵. Il faut aussi savoir qu'il n'est pas du tout rare, pour ne pas dire courant, d'avoir des groupes classes comprenant cinquante à soixante étudiants (voire même plus), l'université en Jordanie fonctionnant davantage selon des principes économiques que selon une logique pédagogique.

La conjonction de tous ces facteurs explique les différences de compétences langagières à l'intérieur d'un même groupe. D'autre part, l'enseignement de la culture, qui intervient en début de troisième année dans notre université, est un des premiers cours dont la forme diffère des cours d'apprentissage pur de la langue cible (avec une répartition classique en dialogue/vocabulaire/grammaire), si bien que les apprenants ont souvent un sentiment d'insécurité en abordant cet enseignement.

⁴³⁵ Ce sont des matières de religion, d'anglais ou d'autres langues, d'informatique...

3-2 Culture éducative

A notre connaissance, aucun universitaire jordanien n'a mené de recherche, au cours de ses études, sur l'enseignement de la culture et on constate bien souvent que ce secteur de l'enseignement n'est pas très valorisé. Par contre, les spécialisations en littérature sont considérées comme les « voies royales » et il n'est pas rare d'entendre des enseignants commenter le cours de culture à peu près en ces termes : « *C'est une matière facile que les étudiants aiment bien* », comme si la matière elle-même, par opposition à la littérature, induisait un fond peu sérieux, sans grand intérêt. Les étudiants eux-mêmes, ce qui, dans un sens, peut paraître paradoxal si l'on pense à l'intérêt qu'ils portent aux aspects culturels du cours, manifestent parfois un sentiment identique : pour eux, la matière reine, difficile, qui demande un effort et symbolise la réussite et l'accession à un niveau honorable, est la grammaire ou la littérature, les matières composant le volet culturel de leur apprentissage étant censées demander un investissement moindre.

Public issu de l'enseignement secondaire jordanien, il en porte aussi certaines caractéristiques. C'est ce que Chiss et Cicurel nomment « *la culture éducative* » : « *La notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants* ⁴³⁶ ».

Ces cultures éducatives gèrent des questions centrales dans les situations d'enseignement et d'apprentissage⁴³⁷. Ainsi, la biographie scolaire des étudiants jordaniens détermine des modèles d'apprentissages et d'attentes de l'enseignement qu'ils reçoivent, dont un aspect essentiel, pour notre recherche, nous paraît être le manque d'autonomie. Les méthodes de travail en vigueur dans l'enseignement scolaire jordanien ne favorisent pas l'esprit de recherche, de critique, de réflexion et n'incite ni à la lecture ni à la recherche de l'information. L'élève est incité à « coller » au manuel scolaire — les écarts sont même parfois sanctionnés — et aux sources d'information auxquelles il a recours pour les

⁴³⁶ BEACCO et alii, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F., 2005, p. 7.

⁴³⁷ Notons que cette notion de « *culture éducative* » est également centrale dans les attitudes pédagogiques des enseignants.

recherches qui lui sont demandées⁴³⁸. L'élève est ainsi placé tout au cours de son parcours scolaire en situation de récepteur passif qui, au prix d'un moindre effort, obtient la réussite

Il n'est donc pas aisé, au niveau universitaire, c'est-à-dire à un niveau où des habitudes d'apprentissage sont nettement installées, d'organiser le passage à un type d'apprentissage où l'apprenant devra compléter, élargir l'enseignement dispensé en cours par des recherches ou lectures personnelles. Cette situation a un impact didactique fort : les apprenants attendent un enseignement de type magistral, concret, avec des repères clairs qu'ils pourront « apprendre » pour se préparer à l'évaluation. Bâtir un enseignement de culture qui serait orienté non seulement vers une information factuelle mais aussi vers un travail dans lequel entrent les représentations en jeu dans la perception de la réalité culturelle étrangère, la notion d'ethnocentrisme ou une approche sémiologique des faits culturels rencontrés n'est pas une tâche facile. Nos apprenants ne sont pas réfractaires à ce type de traitement de la culture, mais outre qu'ils sont demandeurs d'informations de base car ils ne connaissent pas bien la culture française — on ne peut raisonner ou réagir sur ce que l'on ignore — ils ont du mal à raisonner sur le mode de la relativité des points de vue, à faire preuve de sens critique et sont désorientés face à un cours qui ne repose pas seulement sur des définitions (à apprendre) et des affirmations.

3-3 Relations entre les cultures en présence

Les apprenants de notre université ont aussi la particularité, très importante pour un enseignement/apprentissage de la culture cible, d'être tous membres d'une même communauté dont la culture présente de nombreuses dissemblances, mais parfois aussi des points de rencontre avec la culture française : ils sont ressortissants d'un pays situé en Asie, dont le régime politique est une monarchie constitutionnelle et la religion majoritaire l'Islam, doté d'une économie peu prospère de pays en développement qui ne peut assurer à tous le minimum vital et d'une démographie, qui, même si elle marque le pas depuis

⁴³⁸ Pour les recherches qu'ils ont parfois à faire dans le cadre de telle ou telle matière, on ne demande aux élèves que de recopier des extraits d'ouvrages quand ce n'est pas tout simplement d'imprimer tel quel un article trouvé sur Internet.

quelque années, est caractérisée par un taux de natalité important et dont le système universitaire payant est calqué sur le système américain⁴³⁹.

On le voit, les différences sont nombreuses et constituent des différences de fond, comme le régime politique ou la religion. Mais n'y a-t-il aucun point de rencontre ? Evidemment moins nombreux, ils sont à rechercher dans l'histoire et l'histoire des relations entre les deux pays d'une part et dans la période actuelle et très récente marquée par des changements dus à l'impact de la mondialisation, d'autre part. Sans remonter à une histoire trop ancienne, l'incursion de Napoléon dans la région jusqu'à Saint Jean D'Acre en Palestine⁴⁴⁰, la présence française au début de XXe siècle⁴⁴¹, à une époque où la région était encore indivisée, ainsi que les bonnes relations politiques et économiques entretenues entre la France et la Jordanie sont des intersections qui font que la France a une place, même si elle est moins importante que celle d'autres pays, dans la mémoire collective des Jordaniens.

C'est peut-être dans cette distance qu'il faut rechercher certaines causes de représentations très stéréotypées car les occasions de contact réel, qui pourraient être source de relativisation, sont peu nombreuses. Par ailleurs, l'internationalisation des marchés et de la distribution a pour conséquence un nivellement de certaines conduites culturelles des jeunes Occidentaux et des jeunes Jordaniens (ceci étant certainement valable pour d'autres pays) : ils peuvent manger dans les mêmes restaurants, acheter les mêmes produits, écouter les mêmes musiques et sont soumis aux mêmes influences des médias (en terme de type d'émissions)⁴⁴². Dans les années 1980, Edward Saïd notait déjà cette tendance, et ses

⁴³⁹ Celui-ci fonctionne sur la base d'un système d'heures accréditées à effectuer.

⁴⁴⁰ Ce fait, peu connu des jeunes Français, l'est dans les détails en Jordanie : Napoléon ne pouvant entrer dans la ville de Saint Jean D'Acre qui opposait une farouche résistance, jeta son chapeau par-dessus les murs de la ville et déclara qu'ainsi, au moins une partie de lui était parvenue à y entrer. Nous ignorons si ce fait est attesté par les historiens, mais c'est ainsi qu'on nous l'a rapporté plusieurs fois en Jordanie.

⁴⁴¹ Dans la première moitié du XXe siècle, la Jordanie était sous mandat britannique alors que la présence française se situait en Syrie et au Liban surtout. Cette partie de l'histoire est transmise aux jeunes autant par leurs parents, qui ont vécu cette période, que par l'école.

⁴⁴² L'accélération de cette internationalisation des goûts, des produits... est palpable depuis une période toute récente : la mode vestimentaire est la même dans les deux pays, on trouve en France les CD de presque tous les chanteurs arabes du Moyen Orient (l'inverse étant tout de même moins vrai, sans doute en raison de l'obstacle de la langue), les mêmes marchandises, accessoires, bibelots..., ce qui n'était pas le cas il y a quelques années seulement. Cette évolution est si nette actuellement qu'il nous apparaît que sous peu, il sera hasardeux d'offrir des « souvenirs » de la Jordanie car ils sont déjà, pour certains, disponibles sur le marché français : ces objets qui, jusqu'à une période récente, étaient censés avoir le privilège de la rareté, de l'authenticité et de la représentativité du pays, n'auront bientôt plus que le mérite d'avoir été achetés dans le pays ! Pour les types d'émissions, voir chap. 1, Présentation de la Jordanie, note 46.

conséquences sur les autoreprésentations des personnes vivant dans des pays du Moyen Orient⁴⁴³.

Toutefois, une caractéristique qui nous paraît notable dans les échanges culturels en cours, remarquables par leur intensification depuis une période récente, est leur déséquilibre. S'il est vrai que les sociétés occidentales empruntent plus qu'auparavant aux sociétés des pays dits en développement⁴⁴⁴, dont des sociétés arabomusulmanes comme la Jordanie, ces dernières empruntent de façon beaucoup plus importante à l'Occident. Calvet souligne ce déséquilibre à travers les flux mondiaux des traductions de livres en s'appuyant sur une analyse de J. Heilbron. Il montre que « ... *plus on traduit d'une langue et plus elle est centrale [...] corrélativement, plus une langue est centrale dans ce système international de traduction et moins on traduit vers elle* ⁴⁴⁵ ». Il indique aussi que 40 % des livres traduits dans le monde le sont en anglais, alors que la part des ouvrages publiés en anglais diminue. Il apparaît ainsi que les langues et cultures centrales sont les plus diffusées dans le monde, ce qui corrobore les remarques émises par E. Saïd il y a plus de vingt ans. Cela signifie aussi que « *les pays de langues centrales sont les moins informés de la production culturelle des pays périphériques* ⁴⁴⁶ » et que la mondialisation ne favorise pas forcément la diversité. Cette tendance à l'uniformisation qui n'annihile pas « *une tendance toute de fidélité à la diversité* ⁴⁴⁷ » n'est pas nouvelle puisqu'elle était déjà observée par Paul Ricœur dans les années 1960. C'est son acuité et sa visibilité qui est récente et sur la longue durée, cela peut avoir un impact à la fois sur les représentations de l'autre, développées

⁴⁴³ SAÏD Edward, *L'orientalisme*, 1978, Paris, Editions du Seuil, 1980 pour la traduction française, p. 350 : « *Ainsi, dans la région [du Moyen Orient] une grande uniformisation des goûts s'est produite, symbolisée non seulement les transistors, les blue-jeans et le Coca-Cola, mais aussi par les images culturelles de l'Orient que donnent les mass médias américains et que consomme sans réflexion la foule des spectateurs de la télévision. Première conséquence : le paradoxe de l'Arabe qui se voit comme un « Arabe » du type de ceux que montre Hollywood* ».

⁴⁴⁴ Nous pensons ici aux domaines culturels avec la musique raï, au domaine alimentaire avec les restaurants proposant des « kebab », mais aussi aux nombreux intellectuels et chercheurs encouragés à s'installer en Europe ou aux Etats-Unis pour poursuivre leurs recherches.

⁴⁴⁵ CALVET L.J., *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002, p. 135.

⁴⁴⁶ CALVET L.J., *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, op. cit., p.137.

⁴⁴⁷ REBOULLET A., *Civilisation universelle et cultures nationales*, (Paru dans « Les amis de Sèvres, n°3, 1976), p.116-117, in Ali Bouacha A. (Sélection et introduction de -), *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978. Commentant un article de Ricœur, publié dans *Esprit* n° 10 en octobre 1961, Reboullet écrit « [...] *c'est l'aspect le plus concrètement sensible, un même genre de vie se répand sur toute la planète : dans le logement, dans le vêtement, dans les techniques de transport, de relation, de bien-être, de loisir, d'information, de culture élémentaire, (ou de culture de consommation). Et cependant, à l'opposé, on observe une tendance toute de fidélité à la diversité, au maintien d'une diversité originelle* ».

dans les deux pays, et sur les autoreprésentations, comme le soulignait Edward Saïd. Car, sans vouloir anticiper sur les résultats de notre étude de terrain, nos apprenants déclarent souvent et sans ambiguïté leur conscience d'appartenir à un pays en voie de développement et d'apprendre la langue cible d'un pays jouissant d'un développement technique, économique, social, d'une autorité intellectuelle qu'ils voient comme incontestable⁴⁴⁸. Ils témoignent de cette inégalité des échanges qu'ils ont intériorisée sans l'avoir analysée consciemment.

Conclusion intermédiaire

Depuis le milieu des années 70, on a vu s'affirmer une éducation à l'interculturalité. La dénomination d'interculturel qui s'y rattache semble avoir investi le domaine de l'enseignement des dimensions culturelles d'une langue étrangère. Bien que conceptualisée d'abord dans les pays occidentaux, le plus souvent dans la perspective de la construction européenne, nous pensons que la démarche interculturelle est susceptible d'apporter des ouvertures intéressantes dans le domaine de l'enseignement de la culture française dans un pays tel que la Jordanie. Perçue non comme une méthodologie d'enseignement, la pédagogie interculturelle se donne comme une démarche spécifique, permettant de se démarquer d'une approche classique de type « civilisationnelle », fondée sur une étude des faits culturels étrangers, approche qui n'a pas complètement cédé le pas en Jordanie. Elle vise davantage à une prise de conscience des limites des espaces culturels cible et d'origine et des cribles culturels qui entrent en jeu dans notre perception de l'autre. Car les relations entre cultures sont complexes, comme le note Lévi-Strauss :

« Une culture consiste en une multiplicité de traits dont certains lui sont communs, d'ailleurs à des degrés divers, avec des cultures voisines ou éloignées, tandis que d'autres les en séparent, de manière plus ou moins marquée⁴⁴⁹ »

⁴⁴⁸ Pour cette affirmation, nous nous appuyons sur nos observations empiriques ainsi que sur les résultats de notre recherche en DEA, juillet 2001.

⁴⁴⁹ LEVI-STRAUSS C., *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 39.

C'est à une telle appréhension des réseaux culturels fondant une société que la démarche interculturelle entend préparer les apprenants d'une langue et d'une culture étrangère.

La prise de conscience des enjeux de l'enseignement des langues et cultures étrangères est diffuse et récente, ce qui est d'autant plus vrai en Jordanie, et a facilité l'introduction d'une perspective interculturelle dans ces enseignements. Le débat s'inscrit dans une problématique où une place importante est réservée aux représentations liées aux langues et aux cultures, considérées comme des composantes identitaires. Dans une conjoncture internationale où la mobilité, les médias et échanges de tous ordres, mettent l'individu, et nos apprenants, en situation d'avoir des contacts, ne serait-ce qu'indirects, avec l'étranger, la démarche interculturelle induit une réflexion qui consiste à interroger l'évidence culturelle qui naît de la relation avec une société perçue comme unique et seule détentrice de légitimité. Apprendre à connaître les personnes d'une autre culture, dans leur singularité et leur altérité, permet à l'apprenant de parvenir à une meilleure maîtrise et une connaissance plus pertinente de ses propres valeurs et conduites culturelles en les considérant par rapport aux faits de l'autre culture. Approcher l'altérité par la voie de l'interculturel permet d'éviter le repli sur soi.

En améliorant sa pratique des apprentissages culturels, l'apprenant développe une compétence qui l'incite à ne pas s'arrêter à un discours particulier — celui d'un individu, du manuel ou même de l'enseignant — et à en tirer des conclusions qui ne soient pas partielles ou même partiales. Car un des enjeux de cet apprentissage est d'accorder sa place au contexte dans l'interprétation des faits provenant de la culture cible. Il s'agit aussi de faire percevoir aux apprenants le fait que la plupart des règles qui régissent les conduites et comportements culturels à l'intérieur d'une société sont inconscientes. L'individu croit agir et penser librement et il ne se rend pas compte qu'en fait il choisit parmi un nombre réduit d'options déterminées par la norme culturelle de son groupe d'appartenance. L'étude des représentations des apprenants sur la culture cible et sur leur propre culture ainsi que l'objectivation des règles qui les régissent permettent de mettre à jour ces mécanismes inconscients.

L'enseignant, à qui incombe une responsabilité de médiation entre des systèmes culturels marqués, comme cela est le cas dans le cadre de l'enseignement du français en

Jordanie, par une distance importante et des différences fondamentales, doit être à même de percevoir l'importance des représentations et identités en présence dans les contacts entre cultures. Une prise de conscience de la complexité des enjeux de l'enseignement de la culture peut seule permettre à l'enseignant d'assumer pleinement son rôle de médiateur. Dans cas de cultures très éloignées, ce sont souvent des stéréotypes, tant sur la culture cible que sur la culture source, qui interviennent. Prendre en compte les représentations permet de ménager une place à d'autres facteurs explicatifs comme l'histoire, la sociologie ou la psychologie.

C'est pourquoi l'étude de terrain que nous entreprenons se propose de mettre en évidence le contenu des représentations des étudiants jordaniens sur la culture cible et leur articulation avec celles portées sur leur propre culture. Car c'est par leur médiation que ces contacts s'effectuent. Cette démarche peut constituer un axe central de la perception de l'altérité où sera évité l'écueil d'une affirmation de la vérité exclusive de ses propres normes culturelles. Prendre conscience du fait que le regard que l'on porte sur l'autre est constitué de représentations, bien souvent collectives et stéréotypées, et que celles-ci sont générées par des facteurs spécifiques à la culture d'origine, justifie que nous portions aussi notre interrogation sur les sources de ces représentations.

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DE TERRAIN

CONTENU DES REPRESENTATIONS INTERCULTURELLES D'APPRENANTS DE FRANÇAIS EN JORDANIE ET VECTEURS DE TRANSMISSION DE CES REPRESENTATIONS

CHAP. 1 - DEMARCHE DE TRAVAIL

1 - Public testé

Le public que nous avons choisi pour notre étude se compose de 120 étudiants inscrits au Département des langues modernes, préparant en quatre années une licence de français. Ils étaient tous inscrits à un cours de « Civilisation française » qui a débuté juste après la passation du questionnaire. Tous étaient en troisième année de licence et ont suivi un minimum de 500 heures environ de français ; ils appartiennent à la catégorie que les manuels de langue classent sous l'appellation « niveau intermédiaire ». Tous les étudiants inscrits à ce cours sont Jordaniens. Une majorité d'entre eux est originaire d'Amman, la capitale, des deux grandes villes de la région, Irbid et Zarqa, ou de la petite ville de Mafrqa sur laquelle est implantée l'université. Les autres habitent de petites villes comme Ramtha, ou des villages⁴⁵⁰.

Nous avons soumis le questionnaire au public choisi au début du premier semestre 2004-2005 sur un premier grand groupe et sur un deuxième groupe au début du second semestre 2004-2005. Le groupe du premier semestre se composait d'environ 90 étudiants. Compte tenu du grand nombre d'étudiants, nous avons dû dédoubler ce groupe ; le groupe créé a été pris en charge par une collègue française qui s'est chargée de présenter notre questionnaire à son propre groupe. Le second groupe témoin que nous avons choisi, et auquel nous avons présenté le questionnaire en janvier 2005, comptait les 30 étudiants environ qui, pour des raisons diverses, n'avaient pas pu ou pas voulu suivre ce cours au premier semestre. Précisons par ailleurs que, ce cursus d'études conduisant à une licence de français ayant été créé en 2001, ces étudiants étaient les premiers à suivre le cours de civilisation dont nous avons été chargée.

2 - Préliminaires à la passation du test

Nous adopterons ici la terminologie proposée par Mucchielli et nous dirons que « *la pré-enquête a lieu avant toute rédaction du questionnaire et que le pré-test a lieu après la rédaction du questionnaire* ⁴⁵¹ ». La phase de pré-enquête comporte donc l'élaboration des

⁴⁵⁰ Voir tableau 3, paragraphe 4 : identification du public répondant.

⁴⁵¹ MUCCHIELLI R., (séminaires de), *Le questionnaire dans l'enquête psycho sociale*, Applications pratiques, Paris, Les éditions ESF, 1985, p. 45.

hypothèses de travail et une réflexion sur les questions qui devront être posées dans le questionnaire pour tenter de valider ou d'invalider ces hypothèses.

2-1 Pré-enquête

En phase de pré-enquête, nous nous sommes basée en partie sur les résultats de notre travail effectué en DEA⁴⁵² pour déterminer des hypothèses et nous permettre de rédiger les questions les plus appropriées à ces objectifs. Lors de ce travail, qui concernait des étudiants suivant une mineure de français dans un cursus devant les conduire à une licence d'anglais, nous avons formulé trois hypothèses dont les deux premières ont été confirmées et la troisième en partie invalidée. Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : les représentations des étudiants testés sont en grande partie basées sur des stéréotypes largement partagés tels que les parfums, la mode ou les monuments.

Hypothèse 2 : il y a peut-être une certaine dévalorisation de la culture jordanienne, par les étudiants jordaniens eux-mêmes, au profit d'une culture française ressentie comme un pôle de modernité.

Hypothèse 3 : les représentations de notre groupe témoin peuvent varier selon un facteur d'origine géographique, ville ou village, et selon un facteur d'origine communautaire, Jordaniens ou Palestiniens.

Cette dernière hypothèse s'est trouvée en partie infirmée car nous n'avons constaté qu'une différence d'ordre quantitatif des connaissances sur la France selon que les individus étaient originaires d'une zone rurale ou d'une zone citadine. Nous étions donc en présence de représentations collectives.

Nous avons souhaité poursuivre cette étude, effectuée sur un échantillon relativement restreint de 24 étudiants et sur un public non engagé dans un cursus de français. Il nous a paru important de reprendre certaines de nos hypothèses, qui seraient testées cette fois-ci sur un échantillon plus large et sur un public inscrit dans un cursus de français, tout en élargissant le cercle de nos hypothèses à d'autres aspects des représentations culturelles véhiculées par nos apprenants. Nous avons donc choisi de procéder par questionnaire, ce

⁴⁵² ABDEL-FATTAH F., Sous la dir. de Mme HOLTZER G., *Pour une éducation à la perception interculturelle ; de l'analyse des représentations interculturelles en classe de F.L.E. comme point de départ d'un enseignement de la culture française en Jordanie*, Université de Franche-Comté, Besançon, Juillet 2001.

qui nous a permis de travailler avec un public plus large que celui que nous aurions pu toucher par la voie de l'entretien. Nous avons écarté à ce moment-là le recours à des entrevues pour deux raisons : la première est la difficulté que nous aurions rencontrée à pouvoir dialoguer de façon satisfaisante, sur des opinions, des discours, des représentations, notions qui nécessitent un lexique suffisant, soit en français avec des étudiants qui n'avaient pas une compétence linguistique appropriée, soit en arabe du fait, cette fois, de la limitation de notre propre compétence dans ce domaine. La deuxième raison est que la procédure par entretien présente l'inconvénient de son coût en temps si l'on souhaite travailler sur un échantillon relativement grand. De plus, nous nous sommes demandée si, comme le souligne Boukous⁴⁵³, des entretiens, au même moment et dans le même contexte, nous permettrait d'obtenir davantage que les questionnaires appliqués à l'ensemble du groupe.

2 – 2 Détermination des hypothèses de travail

On admet généralement qu'un individu acquiert la culture liée à sa langue maternelle, autrement dit la culture au sens anthropologique du terme, de façon naturelle, sans recours à un enseignement de type scolaire qui, lui, a pour mission de dispenser ce que Porcher nomme la culture cultivée⁴⁵⁴. Or, les étudiants étrangers placés en situation d'apprentissage du français langue étrangère en milieu exolingue, ce qui est le cas des apprenants jordaniens de FLE en Jordanie, ne disposent pas de ces occasions d'acquisition en dehors de leurs cours de français à l'université. Dans ces conditions, les enseignants de français se voient investis de la mission d'enseigner la culture cultivée et la culture de type anthropologique, en plus de la langue elle-même. Tout comme il existe des éléments de nature linguistique et langagière à enseigner pour faire acquérir une compétence langagière, existe-t-il des éléments de nature culturelle pour amener l'apprenant à une compétence socioculturelle ? Si oui, les moyens utilisés par l'enseignant pour faire accéder l'apprenant à cette compétence peuvent-ils être les mêmes, quel que soit le contexte d'enseignement ?

⁴⁵³ BOUKOUS A., Le questionnaire, in *L'enquête sociolinguistique*, sous la direction de Calvet L. J. et Dumont P., Paris, L'Harmattan, P. 24 : « [un des inconvénients de l'entretien est] ...le fait que la plupart des informations qu'il permet de collecter peuvent être obtenues par le moyen des questionnaires écrits soumis aux sujets »

⁴⁵⁴ PORCHER L., Culture, cultures..., *Le Français Dans Le Monde*, Applications et recherches, ibid., p. 5.

On sait que « *les variations de familiarité avec la langue cible selon la distance interlinguistique sont connues, étudiées, répertoriées* ⁴⁵⁵ », mais quand la langue/culture 1 et la langue/culture 2 sont éloignées, le processus d'acquisition est a priori plus long et plus complexe. Cela conduit à considérer qu'il existe deux perceptions de la langue/culture étrangère, selon la distance qu'elle entretient vis-à-vis de la langue maternelle et que les procédures d'enseignement ne peuvent pas être les mêmes. L'approche interculturelle nous paraît une piste possible car, si l'on considère, ainsi que le fait Porcher⁴⁵⁶, que l'important est le préfixe *-inter*, elle permet de prendre en compte non seulement la diversité culturelle mais aussi les contacts, les échanges et enrichissements qui naissent de la rencontre entre les cultures. Nos interrogations de départ étant centrées sur la conception et la conduite d'un enseignement de culture/civilisation en milieu jordanien, nous avons formulé la question de départ ci-dessous :

- l'interculturel peut-il être opératoire pour élaborer un tel cours dans un contexte exolingue où les langues/cultures et les identités mises en contact sont caractérisées par un très grand éloignement.

A partir de cette question, l'hypothèse de travail qui nous a guidée tout au long de notre recherche a été la suivante :

- un cours de culture/civilisation en milieu exolingue marqué par une grande distance entre la langue/culture 1 et la langue/culture 2, et les identités culturelles en présence tendra vers une pertinence accrue si l'enseignant prend pour axe central l'interculturel avec, à la base, la prise en compte des représentations de son public apprenant sur la culture cible

Pour tester cette hypothèse centrale, en guise de première étape, nous avons donc voulu connaître le contenu des représentations de nos étudiants de troisième année sur la France et les Français ainsi que celui de leurs représentations sur leur propre pays et culture. Nous supposons qu'une large part sera faite aux stéréotypes et qu'un déséquilibre d'ordre quantitatif apparaîtra entre les propositions en fonction de l'origine géographique des répondants.

⁴⁵⁵ ROBERT J.M., *Savoir-faire procéduraux et types d'apprenants (de la langue proche ou de la langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère*, in *E.L.A.*, n° 123-124, Paris, Didier Erudition, 2001, p. 303.

⁴⁵⁶ PORCHER L., *Interculturels : une multitude d'espèces*, in *Le Français Dans le Monde*, n° 329, sept-oct 2003, p. 33.

Comme deuxième étape, pour tenter de faire émerger de façon plus précise ces contenus, nous sommes passée par l'exploration des liens éventuels entre les pôles France et Jordanie, mais aussi entre les pôles plus larges Jordanie et Europe. En effet on est toujours l'autre de quelqu'un ou de quelque chose, on se compare à l'autre et on compare l'autre à nous-même. Nous supposons donc que des liens existent entre les représentations de la France et les autoreprésentations. La place tenue par la France dans leurs représentations par rapport à l'Europe et celle tenue par l'Europe par rapport aux Etats-Unis, pays fortement impliqué dans la problématique du Moyen Orient, peut peut-être nous permettre de mieux comprendre les représentations de la France et de sa culture parmi notre public.

Une troisième voie nous est apparue susceptible de mettre à l'épreuve notre hypothèse centrale : nous avons tenté de cerner l'origine de ces représentations et de rechercher les vecteurs les plus prégnants de transmission de « savoirs culturels » dans un pays anglophone, de plus en plus pris dans le tourbillon de la mondialisation. Parmi ceux-ci, nous avons cru devoir conférer à l'enseignant une place privilégiée : d'un point de vue empirique, il nous a semblé que l'enseignant natif est crédité, par des apprenants jordaniens, d'un potentiel de « représentation » de la culture française beaucoup plus fort que celui de l'enseignant non natif, même si ce dernier a une expérience directe de la vie en France. Nous essaierons donc de comprendre la façon dont l'enseignant est perçu car, en tant que médiateur entre le public apprenant et la culture de la langue cible, il a un rôle prépondérant à jouer.

Enfin, nous avons souhaité reconsidérer à l'aide de ce questionnaire plus étendu, un des résultats que nous avons obtenu à l'aide de notre précédente recherche. Nous étions parvenue à établir que les représentations des sujets venant de zones rurales étaient quantitativement moins étoffées que celles des étudiants originaires de zones urbaines. Il nous paraît important de confirmer (ou infirmer) ce résultats dans la mesure où une partie importante du public étudiant auquel nous nous adressons dans notre pratique professionnelle est issu de petites villes ou de villages.

Par rapport à notre étude de DEA, nous pensons parvenir à des résultats plus probants ; en effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, notre échantillon est plus important et est constitué d'étudiants qui devraient avoir une connaissance plus étendue de

la culture française si l'on admet le postulat que langue et culture entretiennent des liens étroits. Par ailleurs, nous connaissons ces étudiants depuis le début de leur formation, ce qui veut dire que eux aussi nous connaissent : presque la moitié d'entre eux ont effectué leurs cours de français avec nous-même depuis leur première année, les trois quarts ayant suivi au moins un cours avec nous. Si nous mentionnons ce fait c'est qu'il nous semble que ce parcours permet d'établir une certaine relation de confiance qui peut induire plus de liberté dans les réponses apportées dans les questionnaires auxquels nous leur avons demandé de répondre du fait qu'ils auront moins tendance à nous considérer comme un « enquêteur » avec tout ce que cela comporte d'inquiétude, de crainte d'une inquisition ou d'un jugement.

2-3 Pré-test

Nous avons procédé personnellement à la mise à l'épreuve de notre questionnaire. Dans l'optique de garder les 120 étudiants du cours de civilisation pour le test définitif, nous avons demandé à six étudiants du département d'anglais, qui suivaient le cours le plus avancé de leur mineure de français, d'accepter de répondre à notre questionnaire. En effet, quand nous avons soumis le questionnaire au groupe témoin, en 2004, il n'y avait pas de quatrième année : il nous était donc impossible de solliciter des étudiants appartenant à la population de l'enquête ultérieure, ceux de première et de deuxième année n'étant pas suffisamment avancés dans leur cursus de français et ayant donc une maîtrise insuffisante de la langue.

Le pré-test nous a amenée à des modifications du questionnaire initial. Le premier problème a été rencontré dans l'intitulé de la partie II ; ayant constaté que les étudiants comprenaient mal le titre « représentations culturelles de la France et des Français », nous avons remplacé « représentations » par « images », terme plus banalisé et qui fait partie du lexique en principe acquis au cours des deux premières années d'études à l'université. Il était essentiel de clarifier ce terme car il se retrouve dans les titres de chacune des parties suivantes.

Pour les questions 08, 09 et 10⁴⁵⁷, nous nous sommes rendue compte que plusieurs personnes ne pensaient pas à faire la distinction entre France et Français, Jordanie et Jordaniens, Occident, Occidentaux ; nous avons donc ajouté entre parenthèses les mentions « pays » et « gens ». Certains ont également eu des difficultés à placer un concept déterminé sous les termes « Occident » et « Occidentaux ». Nous avons donc eu recours à l'explication orale et avons vainement cherché avec eux un terme équivalent ; nous avons donc conservé l'appellation en nous réservant la possibilité de traduire en arabe et d'expliquer pour le test ultérieur.

Pour la question 11-2-d⁴⁵⁸, portant sur le fait que le français était ou non considéré comme une langue de prestige, les commentaires de étudiants ont fait apparaître qu'ils établissaient souvent un rapport avec l'anglais, première langue étrangère en Jordanie ; il nous a paru utile de mentionner la distinction « plus ou moins que l'anglais » et de demander une justification de la réponse. Nous avons également regroupé les distinctions « musicale », « agréable », « belle » en une rubrique unique en 11-2-e car les trois réponses ont été souvent cochées ; cela nous permettait aussi de raccourcir la question 11. La question 11-3 enfin nous a posé des problèmes de formulation ; la question initiale, « quels liens voyez-vous entre la langue et la culture françaises ? » n'a pas eu de réponses car les étudiants ne comprenaient pas l'objectif visé par la question ; nous leur avons donc expliqué oralement et avons opté pour la formulation « *A votre avis, retrouve-t-on dans la langue française des caractéristiques de la culture française ?* », qui leur a permis de mieux comprendre le sens de cette question.

A la rubrique 15-1-a⁴⁵⁹, nous avons rajouté la rubrique « en français » et « traduit en arabe », car un participant au test nous a demandé s'il pouvait mentionner ses lectures d'œuvres d'écrivains français traduites en arabe et nous avons déjà remarqué que nombre d'œuvres littéraires françaises étaient connues en Jordanie grâce aux traductions présentes sur le marché.

⁴⁵⁷ Question 08 : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à la **France** b) aux **Français** ». Question 09 : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à la **Jordanie** b) aux **Jordaniens** ». Question 10 : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à l'**Occident** b) aux **Occidentaux** »

⁴⁵⁸ Question 11-2-d : « A votre avis, la langue française est : langue de **prestige** : **plus** que l'anglais, pourquoi ? **moins** que l'anglais, pourquoi ?

⁴⁵⁹ Question 15-1-a : « Vous avez lu des **livres d'écrivains français** oui, non ; en français traduits en arabe

Enfin, nous avons initialement prévu de placer la question maintenant numérotée 26⁴⁶⁰ en onzième position car elle nous paraissait faire suite logiquement aux questions 08, 09, 10. Or nous avons constaté qu'était ainsi formé un bloc de questions ouvertes qui, d'une part, demandaient un temps de réflexion et un investissement personnel important, et d'autre part incitaient les personnes à revenir aux questions 08, 09, 10, soit pour comparer leurs propres réponses avec celles fournies à la question 26, soit parfois pour les modifier. Il nous a paru préférable d'éloigner la question 26 des trois autres et d'en faire la dernière partie du questionnaire ; ceci permettait d'échapper à l'effet de proximité et d'espacer les questions ouvertes en intercalant des questions fermées, comme les questions 15, 16, 17, 19, 20 ou semi fermées comme les questions 11, 12, 13, 14, 18, 21 rapidement résolues et qui ont le mérite d'apporter une certaine détente.

L'alternance de questions de réflexion et de questions moins complexes nous a paru devoir retenir notre attention car nous étions consciente que le questionnaire auquel nous sommes parvenue pouvait provoquer un effet de démission du fait de sa longueur. Nous avons cependant accepté ce risque en raison des conditions de passation que nous avons choisies.

2-4 Situation de présentation du questionnaire à notre public

Nous avons choisi de présenter le questionnaire à nos étudiants à l'occasion des deux premiers cours de civilisation du semestre. Nous pouvions ainsi en assumer nous-même la présentation et déléguer simultanément cette responsabilité à la collègue enseignante qui avait en charge le deuxième groupe du cours, constitué après avoir été dédoublé. Cette période de début de semestre nous permettait de consacrer deux périodes consécutives de cours, de une heure et vingt minutes, à la passation du questionnaire et nous offrait aussi l'opportunité de constituer une introduction au cours de civilisation ; en effet, nous avons consacré la troisième heure de la semaine à une réflexion sur le concept de culture,

⁴⁶⁰ Question 26 : « Dans une étude antérieure, les caractéristiques **les plus souvent citées** pour décrire la France (pays) et les Français (gens) sont les suivantes. Etes-vous d'accord ? **A votre avis**, pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ? Il n'est pas important de dire si ces caractéristiques sont vraies ou fausses. Dans les tableaux qui suivent, nous avons donné les caractéristiques suivantes : Beaux paysages, parfums/mode, pays moderne, pour le pays et élégance, politesse, beaux pour les gens. Nous avons aussi demandé de faire une proposition supplémentaire et de la justifier.

d'altérité et d'ethnocentrisme en nous appuyant sur l'introduction et la présentation que nous avons rédigée pour le cours préparé en collaboration avec notre collègue.

Nous avons présenté le questionnaire comme un moyen d'obtenir des informations susceptibles de nous aider à modifier, améliorer le contenu du cours que nous avons élaboré à leur intention en fonction des paramètres susceptibles d'apparaître dans nos résultats, ce qui est en grande partie exact puisqu'une des motivations de notre présente recherche est d'amorcer une réflexion sur l'enseignement de la culture française en milieu exogène. Nous leur avons également donné l'assurance que les renseignements obtenus resteraient en notre possession et ne seraient en aucun cas transmis à la hiérarchie du département des langues ou d'une quelqu'autre instance. Nous n'avons pas mentionné que nous utiliserions ces résultats dans des travaux personnels car nous avons craint que certains ne formulent des réponses de convenance, des réponses « pour nous faire plaisir » ou qu'ils supposeraient être ce que nous attendons d'eux. Nous avons donc insisté sur l'intérêt de répondre le plus sincèrement possible puisque les promotions d'étudiants à venir, voire eux-mêmes, seraient peut-être les bénéficiaires des résultats de ce travail.

Nous avons expliqué questions et consignes soit en français, soit en arabe quand c'était possible (notre niveau de compétence en arabe étant moyen), soit les deux afin d'optimiser les possibilités de compréhension des questions par notre public.

Nous avons demandé aux étudiants testés de répondre dans la mesure de leur possible en français, mais les avons autorisés à répondre en arabe s'ils ne parvenaient pas à formuler à peu près clairement leurs réponses. En effet, ne lisant que très mal l'arabe, nous savions que le dépouillement de réponses rédigées en arabe serait pour nous un travail extrêmement long ; nous avons donc accepté d'assumer cette étape supplémentaire, tout en essayant de la limiter au maximum.

2-5 Elaboration de l'outil de travail

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de quatre parties comprenant des questions fermées, semi-fermées et des questions ouvertes. Il nous a paru intéressant de ne pas proposer une structure rigide, source d'ennui pour les sujets testés, composée uniquement de questions ouvertes qui, de plus, présentent l'inconvénient d'être

extrêmement lourdes à analyser. Nous avons opté pour des questions fermées chaque fois que notre objectif était de recueillir des informations pures excluant tout avis personnel. Par exemple la proposition 16 : « *Vos images sur la France viennent de voyages* » où la réponse ne peut-être que *oui* ou *non* ; le sujet était invité, s'il répondait *non*, à passer directement à la question suivante par une petite note, placée à la suite du *non*, ce qui lui permettait de répondre plus rapidement. Dans le cas où la réponse est *oui*, nous avons proposé à la suite une question semi-fermée, qui offre non seulement l'avantage de plus de rapidité mais aussi de plus de facilité pour des étudiants étrangers qui ne maîtrisent pas parfaitement l'écrit en français. Nous avons donc proposé un panel le plus exhaustif possible du champ des réponses possibles, en nous appuyant sur notre connaissance empirique du terrain, et avons pris soin d'adjoindre aussi une réponse *Autre*. Nous avons supposé que ce type de réponses, qui concerne environ trois quarts des questions posées, était psychologiquement plus tranquilisant pour les étudiants soumis au test. Nous avons réservé les questions ouvertes, qui demandent un investissement plus important en terme de temps et de réflexion, aux étapes dans lesquelles nous souhaitons que le sujet s'exprime librement car celles-ci visaient à recueillir des opinions ou des représentations. Ces dernières sont cependant moins nombreuses que les questions fermées et nous avons veillé à les alterner autant que possible, sans que cela ne nuise à une certaine cohérence dans l'ordonnement des questions.

2-5-1 Première partie du questionnaire

La première partie intitulée « *Présentation générale* » a pour but de nous permettre de situer le public testé. Nous n'avons pas pu garantir totalement l'anonymat des questionnaires, qui est sans doute la situation la plus sécurisante pour des enquêtés, car nous savions que nous devrions redistribuer le questionnaire au cours suivant pour l'achever. Nous avons donc donné le choix aux étudiants, soit d'inscrire leur nom, soit d'inscrire seulement leur numéro étudiant, qui ne garantit pas l'anonymat total, mais rend tout de même l'identification de la personne moins aisée. Lors du dépouillement nous avons constaté que seuls 8 étudiants sur 120 n'ont pas inscrit leur nom et que sur ces 8, 6 ont noté leur numéro étudiant et deux seulement n'ont rien écrit (ce qui nous laisse supposer que ces

deux-là ont effacé leur nom ou leur numéro lors de la seconde séance) ; nous pouvons, nous semble-t-il en conclure que le point du non anonymat n'a pas été, pour eux, une gêne immense.

Outre le sexe et l'âge, nous avons posé la question du lieu de naissance qui nous permet avec le lieu d'habitation de savoir si nous sommes en présence d'une population plutôt rurale ou plutôt citadine. En effet, notre université est située à l'extrême Nord-Est du pays, dans une zone rurale comprenant une petite ville, Mafraq, et des villages. Les étudiants qui fréquentent l'université sont donc issus soit de la région de Mafraq et sont des ruraux, soit viennent de Zarqa, d'Irbid ou d'Amman, grandes villes beaucoup plus éloignées et où, pour des raisons diverses, ils n'ont pas pu obtenir leur inscription dans une université. Les étudiants originaires de petites villes ou villages de la région n'ont, dans beaucoup de cas, bénéficié ni de la même qualité d'enseignement secondaire, ni des mêmes conditions d'accès à l'information. Certains de ces étudiants arrivent donc à l'université avec un déficit sur le plan des connaissances scolaires et/ou des connaissances générales. Le poids des traditions y est par ailleurs souvent beaucoup plus fort que dans les zones urbanisées.

Nous n'avons pas posé de question relative à la religion pour plusieurs raisons. Nous connaissons bien les étudiants de ces groupes et savons que dans leur quasi totalité ils sont de religion musulmane ; par ailleurs, même si une ou deux personnes de ces groupes était de religion chrétienne, il est fort probable que la présence aussi faible d'une variable n'aura pas d'incidence majeure sur les résultats d'autant plus que les Chrétiens de Jordanie semblent souvent vivre, du moins dans le domaine culturel qui nous intéresse, en remarquable harmonie avec la majorité musulmane de la population. Aucune question non plus n'a été posée sur l'origine palestinienne ou jordanienne des personnes, car notre travail de DEA nous avait amenée à la conclusion que cette variable n'était pas pertinente.

2-5-2 Deuxième partie du questionnaire

La deuxième partie est consacrée au contenu des représentations culturelles et sociolinguistiques. Les questions 08, 09, 10 se présentent sous forme d'un test d'association de mots. Il s'agissait, pour les individus testés, de produire un minimum de cinq mots

spontanément associés à la France, à la Jordanie, à l'Occident en tant que pays ou aux Français, aux Jordaniens, aux Occidentaux en tant que personnes, selon la technique du « *brain-storming* ». Par cette question, nous souhaitions vérifier à une plus grande échelle la validité des résultats obtenus dans notre étude de DEA. En étendant la question à l'Occident et aux Occidentaux, notre projet était de tenter une première fois, selon la technique du « *thème noyé*⁴⁶¹ », de déterminer si la France occupe ou non une place pertinente par rapport à l'Europe et aux Etats-Unis dans leurs représentations. La même question est posée, cette fois de façon plus directe, dans la partie IV, question 23 et 24⁴⁶². La combinaison des résultats des deux questions devrait nous permettre d'affiner notre approche de ce thème.

La dernière question de cette partie porte sur la perception de la langue. Nous avons voulu connaître davantage la façon dont des étudiants jordaniens considèrent le français, autant sur le plan psychologique que sur le plan de son utilité sociale et professionnelle.

2-5-3 Troisième partie du questionnaire

La troisième partie a été conçue pour faire ressortir les origines des représentations de ce public sur la France. Nous avons essayé de rassembler tous les domaines qui, d'après notre connaissance empirique du terrain, sont susceptibles de forger des éléments de représentations sur la culture française ; cette liste, qui n'est certainement pas exhaustive, comprend l'école et l'université, les moyens de communication de masse écrits comme la presse et la littérature, les voyages, les moyens de communication de masse audio tels que le cinéma, la télévision et la chanson, la famille comme lieux de transmission d'informations et d'opinions pouvant alimenter des représentations.

⁴⁶¹ MUCCHIELLI R., (séminaires de), *Le questionnaire dans l'enquête psycho sociale*, op. cit., p. 38.

Ce procédé consiste à « *dissimuler le point-clé dans un ensemble. On ne demandera pas à un paroissien s'il va à la messe, mais on peut lui demander de décrire son emploi du temps des deux derniers dimanches matins* »

⁴⁶² Question 23 : « L'image que vous avez des autres pays d'Europe et de Européens est **la même** que celle que vous avez de la France et des Français ». question 24 : « L'image que vous avez des autres pays d'Europe et de Européens est **la même** que celle que vous avez de l'Amérique et des Américains »

Les deux dernières rubriques de cette partie, les questions 20 et 21⁴⁶³, visent un vecteur essentiel de contact avec la culture française : celui de la transmission directe, volontaire dans le cas de l'enseignant ou du centre culturel français qui assurent un cours de civilisation ou involontaire, ce qui est le cas des touristes ou même de l'enseignant natif, qui nous semble bien des fois considéré essentiellement dans sa caractéristique de natif par les étudiants ; en premier lieu, nous visions moins les structures françaises comme le Centre Culturel Français, par exemple, que les enseignants, placés en position de médiateurs entre les deux cultures et plus particulièrement les enseignants natifs de la langue cible qui nous paraissaient investis par les apprenants d'une plus importante « aptitude naturelle » à informer sur la culture française. Il est possible que l'analyse des résultats que nous allons entreprendre nous conduise à moduler cette vision initiale car le travail de saisie des résultats en vue de l'analyse ultérieure nous a donné le sentiment que la place des enseignants jordaniens était plus marquante que nous ne le pensions.

2-5-4 Quatrième partie du questionnaire

La quatrième partie, intitulée « images personnelles », adopte un angle d'approche moins diffus, avec des questions plus directes, visant à désolidariser les représentations de la France et de la culture française des groupes plus larges de l'Europe et des Etats-Unis. A travers ce type de questions nous avons voulu aussi mettre à l'épreuve les liens qui pouvaient exister entre la notion d'éloignement géographique celle d'éloignement virtuel que nous considérons comme très importants dans la genèse des représentations socioculturelles.

Enfin, la question 26, placée en dernière position du questionnaire pour les raisons que nous avons données dans la partie 2-3 consacrée à la phase de pré-test, sollicitait les personnes testées à la fois en tant qu'individus producteurs d'une opinion personnelle et en tant que membres d'une communauté culturelle dont ils sont susceptibles de pouvoir expliquer certains stéréotypes. Nous sommes consciente que la démultiplication de cette

⁴⁶³ Question 20 : « Vos **images** sur la France et les Français viennent de **Français : amis, touristes, professeurs, centre culturel français**, autre. Ils vous ont donné une image : du **caractère** des Français, du **physique** des Français, de la **tenue vestimentaire** des Français, du **comportement** des Français. Quelles sont les personnes qui ont **le plus influencé** vos images de la France et des Français ? Question 21 : « Vos images viennent de **Jordaniens** qui ont vécu en France : amis, professeurs »

question aurait été préférable. Cependant, afin de ne pas rallonger le questionnaire et compte tenu du fait que nous en assurons personnellement la passation, ce qui nous permettait d'éviter les confusions pouvant en découler, nous avons cru pouvoir maintenir telle quelle cette question ; ceci n'a pas toujours été le cas mais nous avons néanmoins accepté toutes les réponses qui nous ont été données : en effet, il est possible que les étudiants ayant répondu par « je », ou sans indication de personne, au lieu de « ils » ou « les Jordaniens » l'aient fait par maladresse ; de plus, en tant que Jordaniens, ils ont une certaine représentativité. On peut aussi avancer que même dans le cas où ils ont formulé une réponse commençant par « ils », rien ne nous permet d'affirmer qu'ils n'expriment pas une opinion personnelle ; nous n'avons donc exclu aucune réponse, logiquement formulée, à cette question.

La passation a eu lieu en octobre 2004 pour le premier groupe et en janvier 2005 pour le second.

3 - Dépouillement des questionnaires

Après avoir procédé de la façon la plus méthodique possible, nous aboutissons à l'exploitation des résultats, qui commence par le stade du dépouillement.

Nous avons traité les 120 questionnaires à l'aide du logiciel *Sphinx* en raison de leur nombre, de la relative longueur de chacun et de la variété des types de questions. Après un temps d'adaptation nécessaire à une utilisation aisée de cet outil, nous avons constaté que s'il représente, après la phase de saisie des questions et des réponses, une aide extrêmement conséquente et appréciable pour le traitement des questions fermées et semi-fermées, il n'en va pas de même pour les questions ouvertes. La phase la plus longue de cette étape a été celle de la saisie des questions et des réponses, phase qui nous a pris deux mois étant donnée la taille de notre corpus. La traduction des réponses en arabe a aussi représenté un moment laborieux de cette démarche car nous avons dû requérir le concours de personnes parfaitement arabophones.

Demander à des étudiants de début de troisième année de s'exprimer au maximum en français suppose que l'on s'expose au risque d'avoir des réponses parfois peu claires. Cependant, notre expérience des erreurs, surtout lexicales, les plus courantes chez des

étudiants jordaniens, des interférences les plus redondantes avec la langue arabe nous a souvent permis de dépasser cette difficulté ; ainsi, dans le questionnaire 104, question 26, l'étudiante mentionne que les Jordaniens pensent que la France est un pays moderne parce qu'il y a « *beaucoup de maisons modernes à Paris* » ; il y a une confusion, due à une interférence avec l'arabe, avec le mot « *bâtiment* ». Dans certains cas, nous avons aussi pu demander aux étudiants concernés de nous expliquer leurs réponses. Dans l'ensemble, les cas où nous n'avons pas pu tenir compte d'une réponse mal formulée ou mal orthographiée, et donc incompréhensible, ont été relativement rares. Il convient enfin de noter que certaines réponses en inadéquation totale avec la question posée n'ont pas été retenues ; c'est les cas, par exemple, du questionnaire 76, question 26 : l'étudiant a compris « *politesse* » comme « *littérature* » (il semblerait qu'en arabe le même terme désigne les deux notions) ; à la question « *Pourquoi les Jordaniens pensent-ils que les Français sont polis ?* » il a donc répondu « *car c'est un pays où il y a beaucoup d'écrivains connus* ». Ce phénomène de mauvaise compréhension de la question posée malgré les explications de l'enquêteur est sans doute inévitable dans le cas de grands groupes.

Quand les justifications fournies ne permettent pas d'être assurée de l'adéquation de la réponse ou de la juste compréhension de la question, nous n'avons pas enregistré les renseignements fournis ; dans le questionnaire 115, par exemple, question 16 « *Vos images sur la France viennent de voyages* », l'étudiant qui répond mentionne un voyage en Syrie, comme touriste, au cours duquel il a aimé les gens et rien ne lui a déplu. Nous avons considéré que les justifications énoncées ne permettaient pas d'établir un lien entre ce voyage et la construction d'images sur la France.

Signalons enfin que pour les questions 08, 09, 10, quand des adjectifs qualificatifs de personnes ont été mentionnés dans la colonne réservée au pays, nous les avons reportés dans la colonne réservée aux gens et vice versa. Ainsi, à la question 10 du questionnaire 19, nous relevons le mot anglais « *rude* » qui signifie « *impoli, osé* » et qui qualifie davantage une personne qu'un pays. Nous avons par ailleurs tenu compte de la totalité des items cités dans ces trois réponses, mêmes s'ils étaient supérieurs au nombre de cinq indiqué dans le libellé de la question, car ce cas de figure n'a pas été fréquent.

Pour plus de clarté, en ce qui concerne les réponses rédigées en arabe ou rédigées en français mais peu claires, nous avons adopté et transcrit sur le questionnaire lui-même, le mode de traitement suivant lors du dépouillement :

- réponses en arabe rédigées au stylo → traduction rédigée par nos soins, à côté, au crayon, sans parenthèses

- réponses en arabe rédigées au crayon → traduction rédigée par nos soins, à côté, au stylo, sans parenthèses

- réponses en français mais difficilement compréhensibles, rédigées au stylo → transcription rédigée par nos soins, à côté, au crayon, entre parenthèses

- réponses en français mais difficilement compréhensibles, rédigées au crayon → transcription rédigée par nos soins, à côté, au stylo, entre parenthèses

4 - Identification du public testé

Le premier paramètre qui se dégage est celui du sexe.

Valeurs	Nb. cit.
Masculin	50
Féminin	70
Total	120

Tableau 2 – Répartition par sexe des répondants au questionnaire – Question 03

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'échantillon sur lequel nous avons travaillé se compose d'une majorité de filles, ce qui peut s'expliquer par le fait que, traditionnellement, les filières littéraires ou de langues intéressent plus généralement les filles, les garçons choisissant le plus souvent, dans la mesure où ils peuvent, une carrière scientifique. A cette fin, comme nous l'avons indiqué dans la partie présentant le contexte jordanien de cette recherche⁴⁶⁴, les familles préfèrent payer plus cher mais assurer à leurs fils l'orientation universitaire désirée.

Les données sur l'âge des étudiants testés sont représentées par la figure 1 ci-dessous. On constate qu'une grande majorité d'entre eux est âgée de 20 à 22ans, ce qui est l'âge

⁴⁶⁴ Voir partie consacrée à la présentation de la Jordanie, paragraphe 3-4, Le système éducatif jordanien.

moyen d'étudiants de troisième année. Sur l'ensemble du groupe, quatre ont seulement 19 ans et six ont entre 24 et 30 ans.

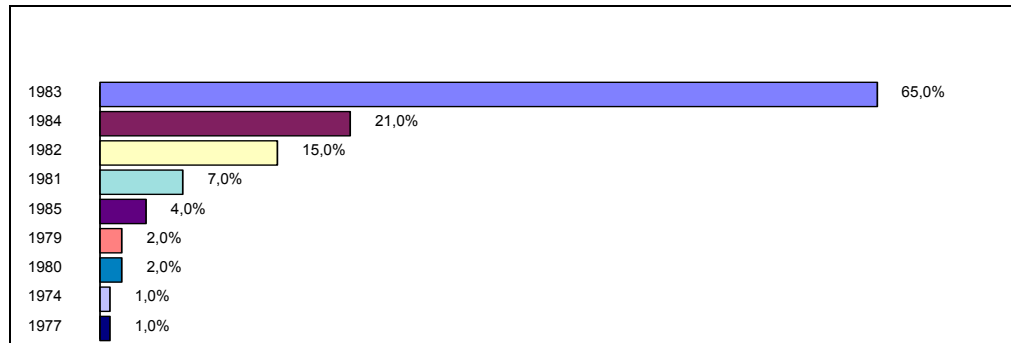


Figure 1 - Année de naissance des répondants au questionnaire – Question 04 (sur 120 étudiants, 118 ont répondu à cette question)

Nous avons donc un public essentiellement jeune dont l'expérience sociale est celle d'un jeune adulte vivant dans sa famille, qui n'a pas encore fait son entrée dans le monde du travail et n'a pas encore sa propre vie de famille.

Les données sur les lieux de naissances et d'habitation ont été regroupées dans le tableau 3.

On constate que 26 sujets sont nés à l'étranger et n'ont donc pas effectué la totalité de leurs études en Jordanie. Cependant, tous viennent d'un des pays du Moyen Orient qui étaient les lieux d'émigration les plus courants au Moyen Orient, à savoir le Koweït et l'Arabie Saoudite, à l'exception d'une jeune fille arrivée en 1999, à l'âge de 19 ans, du Maroc. On peut donc estimer que l'ensemble du public a été soumis aux mêmes influences culturelles avant le passage du test.

L'observation du lieu d'habitation fait apparaître que les grandes villes du pays, Irbid et Zarqa, ainsi que la capitale Amman sont des régions attractives en raison de leur potentiel économique mais aussi sans doute, culturel. Jérash et Aqaba demeurent, elles, des villes dont l'atout principal est le tourisme. Les petites villes, comme Ramtha, Ajloun, Salt et Mafraq, ou les villages, comme Shouna et Noaima regroupent des populations rurales, majoritairement d'origine jordanienne, avec des liens familiaux forts, peu enclines à la mobilité, pour ce qui est de la génération des parents des étudiants testés en tout cas. Ces éléments apparaissent clairement dans le tableau 3 ci-dessous.

Valeurs	Lieu de naissance (/120)	Lieu d'habitation (/120)
Grandes villes		
Amman	24	33
Irbid	24	26
Zarqa	16	28
Petites villes et villages		
Mafrq	18	18
Jerash	6	7
Ramtha	2	2
Salt	2	2
Aquaba	1	1
Shouna	1	1
Ajloun	0	1
Noaima	0	1
Ajloun	0	1
Pays		
Palestine	3	0
Inde	1	0
Maroc	1	0
Koweit	14	0
Arabie Saoudite	7	0

**Tableau 3 - Lieu de naissance et lieu d'habitation des répondants-
Questions 05- 07**

A l'examen de ces données, il apparaît que nous avons donc un public relativement homogène si l'on considère les variables du sexe, de l'âge et de la nationalité. Il est possible que la variable lieu d'habitation, si l'on considère les pôles grandes villes, c'est-à-dire Amman, Zarqa et Irbid qui regroupent 87 personnes, et petites villes ou villages, qui comprend 33 personnes, puisse, comme cela a été le cas pour notre étude de DEA, se révéler pertinente dans nos résultats finaux.

CHAP.II – ANALYSE DU CORPUS :
LES REPRESENTATIONS CULTURELLES A
TRAVERS LE REGARD SUR SOI ET SUR LES
AUTRES

1- Présentation des résultats - Question 08, 09, 10

Question 08: « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à la **France** b) aux **Français** »

Question 09 : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à la **Jordanie** b) aux **Jordaniens**»

Question 10 : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : a) à l'**Occident** b) aux **Occidentaux**»

Ces trois questions, elles-mêmes subdivisées chacune en deux parties, que nous désignerons par « a) » pour le pays et « b) » pour les gens, nous ont demandé un travail extrêmement lourd de dépouillement et de mises en formes des résultats ; en effet, aux questions « Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à : La France comme pays, les Français en tant que personnes, ... », chacun des six groupes de réponses a fait apparaître les nombres de valeurs différentes suivantes :

Question	Thème concerné	Réponses effectives	Nb de valeurs différentes
08- a	La France	120	206
08 - b	Les Français	120	250
09 - a	La Jordanie	120	222
09 - b	Les Jordaniens	120	236
10 - a	L'Occident	120	278
10 - b	Les Occidentaux	119	259

Tableau 4 - Réponses effectives et nombre de valeurs différentes –Questions 08, 09, 10

L'importance quantitative des données recueillies nous a contraint à procéder à des regroupements sémantiques reposant sur l'identification de grands champs. Ainsi, pour la France, nous avons retenu des thèmes tels que « *développement* », « *mode* », « *géographie* », etc. car le nombre des occurrences relevées nous a paru significatif. Ce travail s'est révélé très long, et le choix des recoupements à effectuer pas toujours facile ; nous avons d'ailleurs dû reprendre ce travail de tri plusieurs fois, car nous avons constaté à mi-chemin de cette démarche qu'il était préférable de constituer, dans la mesure du possible, des catégories identiques dans les tableaux concernant les pays et dans ceux relatifs aux personnes afin d'obtenir une meilleure lisibilité. Nous sommes consciente

qu'on pourra nous faire remarquer un certain arbitraire dans nos choix de regroupement ; ainsi, en ce qui concerne le thème de « *La France* », nous avons longuement hésité sur l'occurrence « *Sorbonne* » : devions-nous la classer dans « *monuments et lieux célèbres* », dans « *symboles* », car pour le public d'étudiants auquel nous avons appliqué le questionnaire, il s'agit d'un symbole fort, ou dans « *études* » qui est aussi en lien direct avec « *Sorbonne* » ? Nous avons opté pour « *monuments et lieux célèbres* » qui nous a paru le plus englobant. Ces regroupements ont, à l'évidence, l'inconvénient de masquer certaines propositions fournissant des éclairages intéressants. Aussi, nous serons amenée à faire apparaître ces autres corrélations possibles au fur et à mesure que nous avancerons dans l'analyse. Cette difficulté a également déterminé notre choix de présentation :

- pour chacune des rubriques France, Français, Jordanie, Jordaniens, Occident et Occidentaux, nous présenterons nos données en trois étapes : un tableau, qui regroupe les propositions les plus attestées, fera apparaître chaque champ sémantique par ordre décroissant.

- ensuite, dans le souci de ne pas alourdir ce tableau, une figure présentera les valeurs faibles d'un point de vue quantitatif, que nous avons arbitrairement limitées à une ou deux occurrences et qui sont difficilement rattachables à un des champs sémantiques du tableau ; en effet, malgré leur faible occurrence, elles sont relativement nombreuses et font apparaître, d'après notre expérience du terrain, des traits présents dans les discours quotidiens en Jordanie.

- enfin, nous donnerons le détail du contenu des regroupements du premier tableau contenant des informations pertinentes qui n'apparaissent pas dans le titre que nous avons retenu. Ainsi, nous expliciterons les champs « *développement* » ou « *belle vie* », ce qui, à l'évidence ne sera pas nécessaire pour « *tour Eiffel* ».

Par ailleurs, nous n'avons pas regroupé certains traits qui auraient pu trouver leur place dans un de ces regroupements car leur importance d'un point de vue quantitatif justifiait qu'ils apparaissent seuls : ainsi, une place à part nous a paru devoir être réservée à « *tour Eiffel* », qui est la proposition la plus attestée pour la France. Quant à la valeur « *Nr* », ou « *Non réponse* », nous l'avons appliquée à chaque fois où le nombre de réponses relevées était inférieur à cinq : nous avons estimé que cette difficulté à fournir cinq éléments minimum ainsi que le stipulait la consigne, pouvait se révéler significative.

Nous souhaitons ainsi permettre au lecteur d’appréhender plus facilement l’ensemble des propositions faites par le groupe testé. Pour chaque thème, nous commenterons d’abord le tableau et la figure de la partie « a », puis ceux de la partie « b ». Ces deux sous parties étant bien évidemment complémentaires, nous procéderons à une synthèse avant de passer à l’analyse du thème suivant.

1 – 1 Les représentations sur la France - Résultats de la question 8-a :

« Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l’esprit quand vous pensez à la France »

Valeurs	Nb. Cit.	Valeurs	Nb. Cit.
Tour Eiffel	81	Histoire, démocratie	18
Beau pays	52	Symboles	16
Fromage	45	Langue française	15
Monuments et lieux célèbres	43	Liberté	14
Civilisation, culture, art	37	Nr	14
Mode	34	Football	8
Parfums	34	Tourisme	8
Paris	34	Pays calme	6
Relief et climat	33	Pays de l’amour	5
Economie	32	Alcool	5
Grand	23	Etudes	4
Moderne	21	Nombreux	3
Connotations affectives et personnelles	20	TOTAL	617
Villes nommées	18	Total sans la valeur Nr	603

Tableau 5 - Représentations culturelles sur la France - Valeurs fortes. Question 08-a



Figure 2 - Représentations culturelles sur la France – Valeurs faibles

Détail de certaines valeurs du tableau 5

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Monuments et lieux célèbres : Louvre 12 ; Champs-Élysées 11 ; Sorbonne 6 ; Bastille 3 ; Concorde 3 ; monuments 3 ; lieux historiques 1 ; Notre-Dame 1 ; pont Alexandre III 1 ; Versailles 1 ; châteaux 1 ; (43)

Relief et climat : froid 5 ; bon climat 4 ; Seine 3 ; campagne 3 ; nature 3 ; fleuves 2 ; montagnes 2 ; rivières 2 Europe 1 ; la mer 1 ; soleil 1 ; temps 1 ; carte de France 1 ; neige 1 ; océan Indien 1 ; plage 1 ; pluie 1 ; (33)

Economie : développement 12 ; bonne économie 4 ; industrie 4 ; riche 2 ; organisée 2 ; beaucoup de travail 2 ; avancée 1 ; évolution économique 1 ; n'a pas besoin de l'aide des autres pour survivre 1 ; technologie 1 ; argent 1 ; science 1 ; (32)

Symboles : cuisine 4 ; gauloises 3 ; nombreux cafés 3 ; Peugeot 2 ; délicieux pain français 1 ; croissants 1 ; drapeau 1 ; marché 1 ; (16)

Civilisation, culture, art : civilisation 15, culture 7 ; art 8 ; musique 2 ; l'opéra 1 ; théâtre 1 ; Mona-Lisa 1 ; cinéma 1 ; danse 1 ; (37)

Villes ; Lyon 8 ; Marseille 3 ; grandes villes 3 ; villes 1 ; belles villes 1 ; belles rues 1 ; Cannes 1 ; (18)

Histoire, démocratie : Révolution 6 ; histoire 5 ; Gaule 2 ; démocratie 5 (18)

Langue française : langue française 10 ; aiment leur langue 4 ; comme les oiseaux 1 ; (15)

Pays calme : calme 4 ; la paix 2 (6)

Pays de l'amour : amour 5 ;

Alcool : vin 4 ; champagne 1 ;

Connotations personnelles et affectives : mes études 5 ; la vie 5 ; mon avenir 2 ; belle vie 2 ; source de la langue que j'étudie 2 ; bonne vie 1 ; pays où je rêve de vivre 1 ; vie agréable 1 ; paradis 1 ; (20)

Etudes : universités 4 ;

1- 2 Les représentations sur les Français - Résultats de la question 08-b :

« *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux Français* »

Valeurs	Nb. Cit.	Valeurs	Nb. Cit.
Personnages célèbres	73	Sociables	7
Beaux	61	Liens personnalisés	7
Gentils	60	Etiquette 5, prestige 1	6
Cultivés	40	Fidèles 3, pas menteurs 3	6
Elégants	37	Romantiques	6
Nr	34	Respect	5
Travailleurs	24	Fiers	4
Sérieux	18	Grands 3, s'entretiennent 1	4
Calmes	16	N'aiment pas le voile 2, pas religieux 2	4
intelligents	16	Aiment manger	3
Polis	13	Nombreux	3
Froids	11	Généreux	3
Loisirs	11	N'aiment pas les étrangers	3
Optimistes	9	Pas polis 2, osés 1	3
Bavards	8	Simple	3
Organisés 5, ponctuels 3	8	Total	506
		Total sans la valeur Nr	472

Tableau 6 – Représentations culturelles sur les Français – Valeurs fortes – Question 08-b

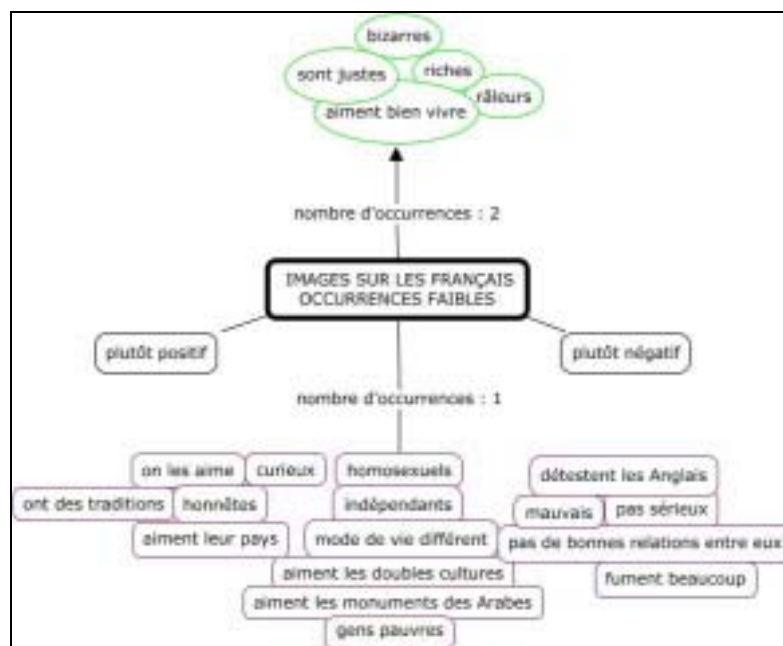


Figure 3 – Représentations culturelles sur les Français : valeurs faibles

Détail de certaines valeurs du tableau 6

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Personnages célèbres (Pers cel) : Chirac 16 ; Napoléon 10 ; Zidane 9 ; De Gaulle 7 ; V. Hugo 7 ; F. Barthez 4 ; Alain Delon 3 ; Catherine Deneuve 2 ; P. Kaas 2 ; Mitterrand 2 ; footballeurs 2 ; Cheb Khaled 1 ; Cheb Memmi 1 ; Mme Bovary 1 ; Marie-Antoinette 1 ; J.J. Rousseau 1 ; Piaf 1 ; Prévert 1 ; acteurs 1 ; Henry(footballeur) 1 ; (73)

Beaux : beaux 26 ; blonds 7 ; jolis 6 ; belles filles 4 ; très beaux 3 ; beauté 2 ; beaux naturellement 1 ; blancs 1 ; cheveux blonds 1 ; cheveux de couleur claire 1 ; femmes peu maquillées 1 ; filles aux yeux bleus 1 ; yeux colorés 1 ; jolies et blonds 1 ; beauté des femmes 1 ; les hommes sont beaux 1 ; magnifiques 1 ; minces 1 ; traits fins 1 ; (61)

Gentils : gentils 44 ; sympathiques 7 ; compréhensifs 2 ; amicaux 2 ; doux 1 ; patients 3 ; aimables 1 ; (60)

Sociables : aiment aider les autres 2 ; ouverts 2 ; aiment les autres 1 ; sociables 1 ; répondent facilement 1 ; (7)

Optimistes : gais 4 ; souriants 2 ; optimistes 2 ; bonne humeur 1 ; (9)

Froids : pas sociables 5 ; indifférents 3 ; froids 1 ; difficiles 1 ; individuels 1 ; (11)

Loisirs : voyages 6 ; sport 2 ; cinéma 2 ; soirées 1 ; (11)

Liens personnalisés : mon prof 6 ; ma tante 1 ; (7)

1-3 Les représentations sur la Jordanie – Résultats de la question 9-a :

« *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la Jordanie* »

Nous ne proposerons pas ici de figure complémentaire, car, hormis l'élément « *pays de l'est* », nous avons pu rattacher toutes les propositions à un des regroupements choisis. Nous ferons apparaître certaines oppositions dans le « détail de certaines valeurs » qui suit le tableau, en les soulignant, en fin de liste, précédées de l'indication « \leftrightarrow VS », c'est-à-dire « versus », afin de mettre en lumière des oppositions significatives.

Valeurs	Nb. Cit.
Tourisme	158
Symboles	64
Villes et quartiers	52
Vie sociale	50
relief et climat	42
Connotations affectives et	37
Nr	33
Beau pays	25
Economie	25
Grand/petit	22
Histoire et système politique	20
Civilisation et culture	16
Infrastructures	15
Pays de l'Est (inclassable)	1
Total	557
Total sans la valeur Nr	524

**Tableau 7 - Représentations culturelles sur la Jordanie
Valeurs fortes – Question 09- a**

Détail de certaines valeurs du tableau 7

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Tourisme : Petra 52; Aquaba 20 ; Jerash 22 ; mer Morte 19 ; tourisme 14 ; monuments 8 ; Ajloun 5 ; Wadi Rum 5 ; Oum Quaiss 3 ; sites archéologiques 3 ; amphithéâtre romain 1 ; antiquités 1 ; château 1 ; lieux anciens 1 ; patrimoine 2 ; Dibbin 1(158)

Villes et quartiers : Amman 21 ; Irbid 10 ; Zarqa 6 ; Mafraq 3 ; Amman mall 1 ; Abdoun 1 ; Djebel hussein 1 ; Maïn 1 ; Salt 1 ; Sweiffiyeh 1 ; les autres villes 1 ; les grandes villes 1 ; ↔ VS petites villes 1 ; propre 1 ; VS pas très propre 1 ; rues sales 1 ; (52)

Vie sociale : Traditions 7 ; Islam 8 ; chômage 3 ; impôts 2 ; sécurité 2 ; parents (membres de la famille) 2 ; relations sociales 2 ; beaucoup de voitures 2 ; football 1 ; coopération entre les gens 1 ; animé 1 ; tribalisme 1 ; simple 1 ; calme 1 ; cuisine importante 1 ; aiment les choses modernes 1 ; rusticité de la vie 1 ; pas d'eau 1 ; on vit les uns sur les autres 1 ; mauvaise organisation 1 ; injustice 1 ; corruption 1 ; discrimination 1 ; classe favorisée 1 ; classe défavorisée 1 ; beaucoup de travail 1 ; arabe 1 ; travail très fatigant 1 ; pensent toujours à l'argent 1 ; (50)

Symboles : mansaf 45 ; devise royale : 4 ; café arabe 4 ; chameaux 2 ; le Jourdain 2 ; festival de Jerash 2 ; le drapeau le plus haut du monde 1 ; équitation 1 ; olivier 1 ; tente 1 ; ↔ V S aiment les symboles comme la devise royale mais il n'y a rien dessous 1 ; (64)

Relief et climat : désert 21 ; chaleur 10 ; très chaud 5 ; bon climat 2 ; hiver froid 2 ; beau temps 1 ; la mer 1 (42)

Connotations affectives et personnelles : la paix 8 ; ma vie 5 ; mon pays 3 ; université Al Albayt 3 ; l'école 2 ; pays où je suis née 2 ; ma maison 2 ; mon enfance 1 ; ma famille 1 ; les gens 1 ; patrie 1 ; mes études 1 ; pas mon pays 1 ; pays où j'habite 1 ; importante pour moi 1 ; ↔ VS mauvais souvenirs de Mafraq 1 ; ennui 2 ; feuilleton bédouin 1 ; (37)

Histoire et système politique : histoire 6 ; démocratie 4 ; ancien 2 ; armée extraordinaire 1 ; moyennement démocratique 1 ; héritage 1 ; grande Révolution Arabe 1 ; bataille de Karameh 1 ; royauté 1 ; deux peuples : palestinien et jordanien 1 ; Palestine 1 ; (20)

Beau pays : beau 13 ; nature 3 ; jolie 2 ; paysages 2 ; très beau 2 ; régions moyennement belles 2 ; ↔ VS pas jolie 1 ; (25)

Economie : mauvaise économie 5 ; agriculture 2 ; pays pauvre 2 ; se développe lentement 2 ; situation économique difficile 1 ; phosphates 1 ; pays moyen 1 ; pays sous-développé 1 ; pays industriel 1 ; pas de ressources 1 ; développé par rapport aux autres pays arabes 1 ; libéral 1 ; aime

être développé 1 ; pays moyen 1 ; efforts 1 ; ↔ VS développé 1 ; moderne 1 ; développement technologique 1 ; (25)

Grand/petit : petit pays 19 ; pays loin et isolé 1 ; ↔ VS grand pour ses habitants 1 ; grand 1 ; (22)

Civilisation et culture : culture 8 ; civilisation 8 ;(16)

Infrastructures : universités 6 ; université de Jordanie 1 ; excellents hôpitaux 2 ; police 2 ; centres culturels 1 ; éducation 2 ; s'intéresse à l'enseignements 1 ; (15)

1- 4 Les représentations sur les Jordaniens - Résultats de la question 09-b

« *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux*

Jordaniens »

Valeurs	Nb. Cit.	Valeurs	Nb. Cit.
traits de la tradition arabe	95	simples	10
Nr	47	polis	7
gentils	44	élégants	7
Personnages célèbres	31	gais	7
nerveux	25	arrogants	5
travailleurs	27	bavards	5
traits physiques	21	religieux	4
société	21	aiment les études	4
sociables	18	Calmes	4
sérieux	17	liberté	3
la famille	15	aiment le sport	3
respect	15	pas ponctuels	3
Pauvres	14	Total	482
sentimentaux	11	Total sans la valeur Nr	435
tristes	11		

Tableau 8 - Représentations culturelles sur les Jordaniens - Valeurs fortes
Question 09-b

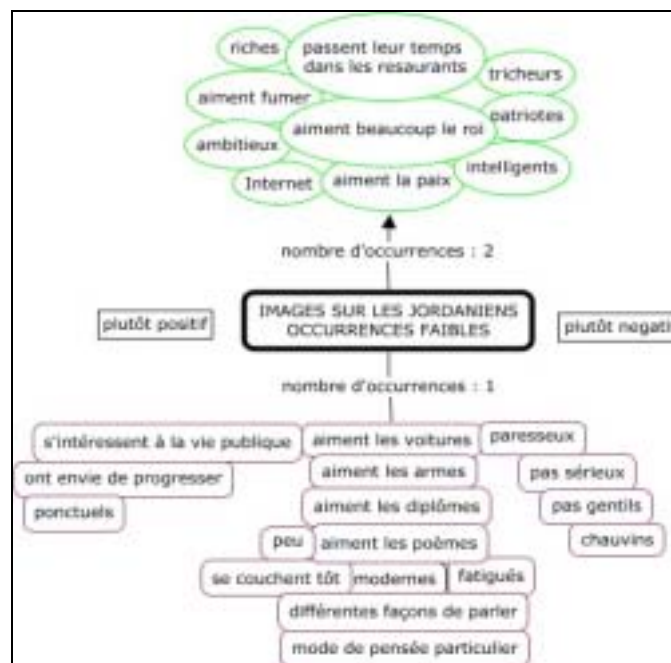


Figure 4 - Représentations culturelles sur les Jordaniens – Valeurs faibles

Détail de certaines valeurs du tableau 8

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Traits de la tradition arabe : générosité 39 ; hospitalité 18 ; aiment les traditions 9 ; vêtements traditionnels 4 ; habitudes arabes traditionnelles 4 ; loyaux 2 ; langue arabe 2 ; sens de l'honneur et fierté 2 ; accueillants 2 ; fiers 2 ; idées traditionnelles 2 ; n'aiment pas la novation 1 ; arabes 1 ; attachés au système tribal 1 ; bédouins 1 ; fiers de leur pays 1 ; nobles 1 ; tribus 1 ; gardent une identité arabe 1 ; ont le sentiment de leur identité 1 ; (95)

Gentils : gentils 28 ; sympathiques 3 ; patients 3 ; bonté 2 ; modestes 7 ; indulgents 1 ; (44)

Personnages célèbres : roi Hussein 12 ; roi Abdallah 6 ; roi 4 ; Arar 3 ; roi Hussein Ben Ali 1 ; Badran Shaquan 1 ; Haeder Mahmoud 1 ; Omar Abdallat 1 ; roi adoré 1 ; Wasfi Al tal 1 ; (31)

Société : chômage 11 ; jeunes 2 ; commerçants 1 ; esclaves de l'argent 1 ; étudiants 1 ; beaucoup d'étudiants 1 ; sécurité 1 ; travaillent dans les ministères 1 ; société forte 1 ; peu 1 ; (21)

Nerveux : nerveux 20 ; fâchés 4 ; stressés 1 ; (25)

Calmes : calmes 4 ;

Travailleurs : courageux 15 ; travailleurs 11 ; énergiques 1 ; (27)

Traits physiques : bruns 6 ; beaux 8 ; gros 2 ; bronzés et yeux noirs 1 ; grands yeux 1 ; peau bronzée 1 ; pas beaux 2 ; (21)

Sociables : aiment les autres 4 ; sociables 4 ; aiment vivre ensemble 2 ; aident les autres 2 ; bonnes relations 1 ; sont complices 1 ; aiment connaître les autres 1 ; chaleureux 1 ; bonnes relations 1 ; les amis 1 ; (18)

La famille : aiment avoir beaucoup d'enfants 4 ; liens familiaux forts 4 ; famille soudées 2 ; mariage 2 ; grande familles 1 ; respectent les habitudes familiales 1 ; s'intéressent à l'éducation, aux femmes et aux enfants 1 ; (15)

Respect : respectables et respectueux 6 ; bon comportement des gens 2 ; pas mal 1 ; formidables 2 ; honnêtes 4 ; (15)

Pauvres : pauvres 14 ;

Sentimentaux : romantiques 8 ; affectueux 2 ; sensibles 1 ; (11)

Tristes : ne rien pas 4 ; tristes 3 ; pessimistes 2 ; se plaignent 1 ; mélancoliques 1 ; (11)

Gais : gais 5 ; drôles 1 ; acceptent les plaisanteries 1 ; (7)

Simple : simples 8 ; timides 2 ; (10)

Arrogants : prétentieux 1 ; prétentieux 3 ; corrompus 1 ; (5)

Éléphants : élégants 6 ; mode 1 ; (7)

1-5 Les représentations sur l'Occident - Résultats de la question 10-a

« *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Occident* »

Valeurs	Nb cit.
Développement, économie, richesse	121
Pays nommés	94
Rapports négatifs/Occident/monde/pays arabes	49
Nr	42
Beaux pays	40
Relief et climat	30
Culture, civilisation	27
Référents religion et Arabes	22
Mode	22
Distance	18
Symboles	16
Liberté	13
Villes	12
Tourisme	11
connotations affectives et personnelles	11
Système politique/Démocratie	10
Etudes	9
Alcool	8
Art	6
Propre	4
Solidarité	3
Total	523
Total sans la valeur Nr	481

Tableau 9 - Représentations culturelles sur l'Occident - Valeurs fortes
Question 10-a

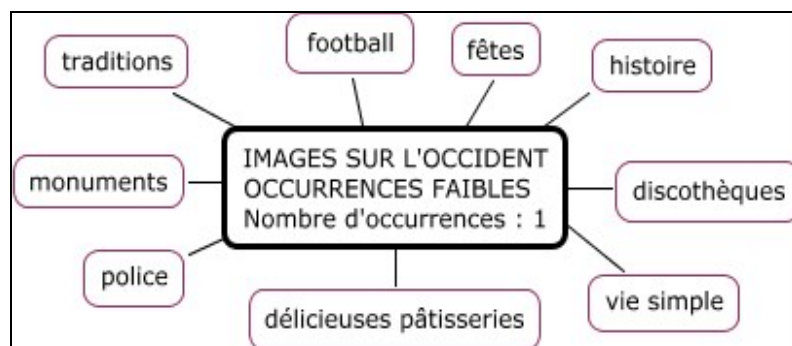


Figure 5 - Représentations culturelles sur l'Occident - Valeurs faibles

Détail de certaines valeurs du tableau 9

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Développement, économie, richesse : développement 23 ; avance scientifique 15 ; technologie 10 ; économie forte 10 ; moderne 13 ; pays industrialisés 9 ; beaucoup de travail 8 ; grands pays 3 ; sociétés commerciales 2 ; organisation 2 ; techniques modernes 1 ; riche 10 ; force 5 ; puissance 3 ; force militaire 2 ; pays atomique 1 ; pas pauvre 1 ; armes 3 (121)

Pays : Etats-Unis 15 ; USA : la haine 1 ; France 12 ; Hexagone 1 ; Angleterre 9 ; Espagne 9 ; Allemagne 6 ; Canada 5 ; Australie 6 ; Italie 6 ; Belgique 4 ; Europe 3 ; Brésil 3 ; Madrid 2 ; Inde 2 ; Cuba 1 ; Danemark 1 ; Hollande 1 ; Argentine 1 ; Mexique 1 ; Rome 1 ; Union Européenne 1 ; Israël et les pays occidentaux 1 ; Iraq 1 ; Palestine 1 (94)

Beaux pays: beau 22 ; beaux endroits 18 ; (40)

Relief et climat : froid 5 ; grand 5 ; diversité géographique 3 ; neige 3 ; verdure et forêts 3 ; pays côtiers 2 ; bon climat 2 ; pas désert 2 ; fleuves et mers 1 ; Montagnes rocheuses 1 ; pluie 1 ; campagne 1 ; chaud 1 ; (30)

Culture/civilisation : civilisation 17 ; culture 6 ; culture et habitudes 2 ; ancienne civilisation 1 ; grande civilisation 1 ; (27)

Rapports négatifs Occident/monde/pays arabes : beaucoup de guerres avec les autres pays 14 ; aime dominer le monde 13 ; agressifs 4 ; agressifs envers les Arabes 3 ; ethnocentrisme 2 ; arrogants 2 ; dominant le tiers monde 1 ; colonisation 1 ; les Anglais 1 ; visas difficiles à obtenir 1 ; utilisent leur pouvoir pour arriver à leurs fins 1 ; Iraq 1 ; Palestine 1 ; conduisent le monde 1 ; égocentriques 1 ; prétentieux 1 ; aiment être les meilleurs 1 ; (49)

Référents religion et arabes : n'aiment pas les arabes 7 ; racistes 3 ; laïcs 2 ; contre les Arabes 1 ; la plupart sont chrétiens 1 ; n'acceptent que leur religion 1 ; ne respectent pas l'Islam 1 ; pas religieux 1 ; perdus dans le domaine religieux 1 ; différentes croyances 1 ; antiislamiques 1 ; ont une mauvaise idée des arabes 1 ; il n'y a pas d'Islam 1 ; (22)

Distance : très loin 3 ; loin 4 ; langues différentes 4 ; différentes traditions 1 ; différente nourriture 1 ; différent de nous 1 ; mode de penser différent 1 ; habitudes différentes 1 ; relations sociales différentes 1 ; langues diverses 1 ; (18)

Symboles occidentaux : Mac Donald 4 ; Bush 3 ; cow-boys 2 ; Cola 1 ; films Hollywood 1 ; Maison blanche 1 ; OMC 1 ; Rock'n roll 1 ; tour Eiffel 1 ; les femmes 1 ; (16)

Villes : embouteillages 3 ; animé 3 ; gratte- ciel 1 ; bâtiments modernes 1 ; belles villes 1 ; pollution 1 ; métro 1 ; belles maisons 1 ; (12)

Tourisme : tourisme 7 ; voyages 3 ; vacances 1 ; (11)

Connotations affectives et personnelles: rêve des jeunes 2 ; rêve 1 ; la belle vie 2 ; désire le visiter 1 ; agréable 2 ; formidable 2 ; on y va pour travailler 1 ; (11)

Etudes : éducation 3 ; études 3 ; enseignements 2 ; excellent pour les études 1 ; (9)

Alcool : alcool 5 ; boivent beaucoup de vin 2 ; champagne 1 (8)

Art : art 1 ; littérature 2 ; musées 1 ; musique 1 ; cinéma 1 (6)

Solidarité : solidarité 2 ; aide beaucoup de pays 1 ; (3)

1-6 Les représentations sur les Occidentaux - Résultats de la question 10-b
« Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez aux Occidentaux »

Valeurs	Nb. cit.	Valeurs	Nb. cit.
Nr	58	Optimistes	10
Problèmes sociaux	39	Intelligents	10
Libres	35	Sociables	11
Personnages célèbres	35	Pressés	9
Beaux	30	Polis	6
Froids	28	Romantiques	5
Travailleurs	25	Nombreux	5
Cultivés	24	Calmes	4
Riches	21	Loyaux	4
Société	19	Impolis	3
Gentils	13	Total	463
Sérieux	12	Total sans la valeur Nr	405
Organisés, ponctuels	10		

Tableau 10 - Représentations culturelles sur les Occidentaux - Valeurs fortes
Question 10-b



Figure 6 - Représentations culturelles sur les Occidentaux – Valeurs faibles

Détail de certaines valeurs du tableau 10

Le chiffre indiqué après chaque valeur représente son nombre d'occurrences.

Personnages célèbres : Michael Jackson 6 ; Bush 5 ; Clinton 3 ; Shakespeare 2 ; Anan 1 ; Beckham 1, Blair 1 ; Britney Spears 1 ; Castro 1 ; Chirac 1 ; Coby Brayant 1 ; Prince Charles 1 ; Crespo 1 ; Enrique Iglésias 1 ; Guevara 1 ; Hitler 1 ; Madonna 1 ; Maradona 1 ; Mel Gibson 1 ; Nicole Kidman 1 ; Ronaldo 1 ; Zidane 1 ; Rambo et Vandame 1 ; (35)

Beaux : beaux 10 ; blonds 12 ; jolis 4 ; yeux colorés 2 ; grands 2 ; (30)

Gentils : gentils 9 ; sympathiques 2 ; amis 1 ; amitié 1 ; (13)

Cultivés : cultivés 19 ; civilisés 4 ; intellectuels 1 ; (24)

Travailleurs : travailleurs 16 ; actifs 6 ; courageux 2 récompensés de leurs efforts 1 ; (25)

Organisés, ponctuels : ponctuels 2, organisés 7 ; respect des lois 1 ; (10)

Intelligents : intelligents 7 ; curiosité constructive 3 ; (10)

Sociables : acceptent les autres, sociables 8 ; importance de l'amitié 2 ; hospitaliers 1 ; (11)

Froids : pas sociables 11 ; : indifférents 4 ; mauvaises relations familiales 4 ; n'aiment pas les autres 3 ; personnels 3 ; égoïstes 2 ; se fâchent vite 1 ; (28)

Problèmes sociaux : familles désunies 8 ; beaucoup de problèmes sociaux 6 ; crimes 4 ; pas de morale 3 ; violence 3 ; pas de relations sociales 3 ; corruption 3 ; problèmes psychologiques 2 ; injustice 2 ; drogue 1 ; ne respectent pas les femmes 1 ; mauvaises habitudes 1 ; pas d'entraide 1 ; beaucoup de divorces 1 ; (39)

Pressés : toujours pressés 7 ; ne perdent pas leur temps 1 ; s'intéressent au temps 1 ; (9)

Optimistes : gais 5 ; aiment s'amuser 2 ; musique 2 ; les fêtes 1 ; (10)

Loyaux : loyaux, francs, honnêtes 4 ; (4)

Riches : riches 10 ; l'argent 4 ; vivent bien 2 ; matérialistes 2 ; ont la tête libre et pas de problèmes 1 ; belles choses 1 ; pas de pauvres 1 ; (21)

Libres : libres 27 ; trop de liberté, problème du sida 2 ; aiment la liberté 1 ; trop libres 3 ; vêtements osés 1 ; osés 1 ; (35)

Société : peu d'enfants 4 ; pauvres 3 ; modernes 3 ; pas conservateurs des traditions 2 ; peu de mariages 2 ; âgés 1 ; violence 1 ; différentes races et populations 1 ; droit des enfants 1 ; étiquette 1 ; (19)

Avant de commencer l'analyse des tableaux et figures présentés ci-dessus, il nous paraît important de signaler qu'au moment où le test a été présenté aux étudiants, deux d'entre eux avaient, pour la première fois dans notre université, bénéficié en qualité de boursier, d'un séjour linguistique d'un mois en France, en septembre 2004. Il est possible que leur discours ait eu une influence sur les représentations culturelles manifestées par leurs camarades sur la France et les Français.

Dans ce travail, nous nous attacherons à cerner les contenus des représentations culturelles de la France qui se dégageront et à montrer les articulations perceptibles avec les représentations culturelles sur la Jordanie. Dans un premier temps, nous tenterons d'estimer s'il existe, pour le public testé, des liens symboliques particuliers avec la France et la culture française du fait de la situation d'apprentissage du français dans laquelle il se trouve.

2- Création de liens privilégiés

L'observation du tableau 11, ci-dessous, nous amène à plusieurs constats. Si l'on considère la colonne 1, exposant le nombre de valeurs différentes apparues après le dépouillement, on remarque qu'elles s'ordonnent selon un ordre ascendant qui apparaît distinctement dans la colonne 2 représentant les sommes des valeurs inscrites dans la colonne 1 : le nombre d'occurrences est quasi identique pour la France et la Jordanie mais assez nettement supérieur pour l'Occident. Si l'on observe à présent la colonne 3, qui indique le nombre d'occurrences citées par le public testé, on s'aperçoit que, à l'inverse, le plus grand nombre d'occurrences relevées caractérise la France et le plus faible l'Occident. On peut donc penser que les représentations sur la France seront plus ciblées et attestées par un plus grand nombre d'occurrences alors que celles sur l'Occident seront plus diffuses et moins affirmées d'un point de vue quantitatif. Cette interprétation se trouve confirmée si l'on se reporte aux colonnes 5, 6 et 7 : on ne note aucune absence de réponse pour les valeurs *France* et *Français* tandis que ce phénomène apparaît aux valeurs *Jordanie* et *Jordaniens* pour atteindre un nombre de 12 à la valeur *Occidentaux* ; la même tendance s'observe pour « *Nr* », c'est à dire pour le nombre de questionnaires dans lesquels nous avons relevé un nombre d'éléments inférieur à cinq ; enfin, les résultats de la colonne 7

corroborent l'interprétation que nous avons faite à la suite de l'observation des colonnes 1,2,3, et 4 : les représentations les plus attestées concernent la France et la Jordanie, les indicateurs de quantité étant très inférieurs pour l'Occident.

	1	2	3	4	5	6	7
	Nb de valeurs différentes *	S Val. *	Nb cit. (sans la valeurs Nr) *	S Cit. *	Abs de réponse*	Nr Partielle *	Occur. la plus citée *
France 08 a	206	456	613	1115	0	14	Tour Eiffel : 78
Français 08 b	250		502		0	34	Gentils : 35
Jordanie 09 a	222	458	524	989	3	33	Petra : 48
Jordaniens 09 b	236		465		4	47	Généreux : 39
Occident 10 a	278	537	490	921	4	42	Civilisation : 14
Occidentaux 10 b	259		431		12	56	Sérieux : 11

Tableau 11 - Présentation des données brutes avant regroupement- Questions 08, 09, 10

* **Nb de valeurs différentes** : Nombre des valeurs différentes recueillies avant tout regroupement

S val. : Sommes des valeurs différentes présentées dans la colonne 1

Nb cit. (Sans la valeurs Nr) : nombre total d'occurrences avant tout regroupement ; nous avons exclu la valeur Nr car elle ne constitue pas une réponse émanant du public testé (voir part. II, chap.II, paragraphe 1, présentation des résultats)

S cit. : Sommes des occurrences citées présentées dans la colonne 3

Abs de réponse : Absence totale de réponse à la question concernée

Nr partielle : Non réponse partiel ; la personne testée a noté moins de cinq occurrences

Occurrence la plus citée : Sur 120 questionnaires, avant tout regroupement

L'analyse du tableau 11 ci-dessus nous conduit donc à une première conclusion : les étudiants qui ont répondu à ce questionnaire semblent avoir des représentations relativement ciblées et bien attestées de la France et des Français mais une appréhension plus diffuse de l'Occident et des Occidentaux. Le point commun de tous ces étudiants étant qu'ils sont tous engagés dans un cursus d'apprentissage du français langue étrangère, nous émettons l'hypothèse que l'enseignement qu'ils reçoivent est une des sources alimentant

leurs représentations et que langue et culture entretiennent des relations étroites. L'étude de la langue semble être génératrice d'une certaine proximité virtuelle favorisant l'émergence de représentations culturelles. Nous allons maintenant aborder l'analyse du contenu de ces représentations. Nous procéderons par l'analyse des grands thèmes qui apparaissent à travers les tableaux que nous avons constitués.

3– Analyse quantitative des réponses à la question 10

Avant d'aborder l'analyse du contenu des réponses à ces questions, nous nous sommes intéressée à leur aspect quantitatif. Dans notre travail de DEA, nous avons pu établir une différence d'ordre quantitatif des connaissances entre les étudiants venant d'une zone rurale et ceux venant d'une zone urbaine : le taux de méconnaissance d'éléments relevant de la culture française était plus élevé chez ceux qui avaient grandi dans une zone rurale. Nous avons alors relativisé nos résultats car nous avons conscience que notre échantillon était relativement restreint. Disposant maintenant d'un corpus de réponses nettement supérieur, nous pensons qu'il est intéressant de reconsidérer l'hypothèse d'un lien entre l'origine géographique des sujets testés et l'importance quantitatives de leurs représentations. Dans cette perspective, nous nous concentrerons surtout sur la question 10 relative aux représentations sur l'Occident et les Occidentaux. En effet, il est improbable qu'une telle analyse donne des résultats pertinents sur la question 08 qui concerne les images que les répondants ont de la France et des Français, puisqu'ils ont tous suivi le même enseignement de langue française et ont eu accès aux mêmes informations. La question 10 est susceptible de nous fournir plus d'indications car le thème de l'Occident n'a jamais été un objet d'études ciblées au cours des premières années de leur cursus universitaire.

3-1 Analyse quantitative des images sur l'Occident

Pour constituer le tableau ci-dessous, nous avons déterminé, en fonction des lieux de résidence des étudiants⁴⁶⁵, quatre zones géographiques : Amman, la capitale, qui compte

⁴⁶⁵ Voir tableau 3.

environ 1,5 million d'habitants sur une population totale de 5,6 millions, Zarqa et Irbid qui sont des villes moyennes mais dotées chacune d'un profil particulier que nous montrerons dans l'analyse et un quatrième groupe composé des petites villes et villages de Salt, Ajloun, Jérash, Mafraq, Noaïma, Ramtha, Aquaba et Shouna. Selon l'énoncé de la question, chaque répondant devait fournir dix éléments de réponse, cinq pour le pays et cinq pour les personnes. Nous avons donc croisé le nombre de réponses manquantes et le nombre de sujets qui n'ont pas répondu, avec chaque zone géographique. Pour faciliter la lecture du tableau nous donnerons les résultats en pourcentages.

	Taux de réponses manquantes	% de sujets ayant fourni moins de 10 réponses
Irbid	13,84 %	42,30 %
Amman	15,75 %	57,57 %
Zarqa	20,71 %	50 %
Petites villes et villages	32,72 %	78,78 %

**Tableau 12 - Pourcentage de réponses manquantes selon la zone de résidence
Question 10**

L'examen des taux de réponses insuffisantes par rapport à la consigne montre des résultats intéressants. Ici la question posée ne concernait pas, comme cela était le cas pour notre travail de DEA, des connaissances ciblées⁴⁶⁶, mais consistait à noter librement des éléments faisant état des représentations personnelles de chacun. L'étude quantitative des propositions incomplètes nous donne donc des indications sur l'étendue des représentations manifestées.

Nous nous apercevons immédiatement que le tableau 12 fait apparaître un déficit significatif d'éléments pour les zones rurales. La conclusion à laquelle nous étions parvenue en DEA se trouve donc confirmée sur un corpus plus grand. Ce résultat s'explique par le contexte éducatif et social de ces régions. Du point de vue de l'infrastructure éducative, les carences sont parfois patentes. Ce sont des zones peu prisées par les enseignants en raison des conditions de travail. A salaire égal, ils peuvent avoir en charge des classes comprenant

⁴⁶⁶ Nous avons proposé des affirmations, sur la société française, auxquelles les sujets étaient invités à répondre en choisissant une proposition dans l'échelle d'appréciations suivantes : « *d'accord* », *plutôt d'accord* », « *pas d'accord du tout* », « *ne sais pas* ».

plusieurs niveaux ou être rattachés à plusieurs villages. Il peut y avoir un manque de matériel scolaire de base, bureaux ou livres scolaires. La pénurie de personnel a pour conséquence que l'enseignant peut être amené à assurer des cours qui ne relèvent pas de sa spécialité⁴⁶⁷. L'inégalité des chances que connaissent ces élèves est si criante que le ministère a ramené la note moyenne obtenue au baccalauréat permettant l'admission dans une université à 62 au lieu de 65 pour le reste du pays. Un autre aspect pouvant expliquer notre résultat est celui de la faible mobilité des personnes. Les transports extrêmement mal organisés n'incitent pas une population déjà peu encline, par la tradition et le mode de vie, aux déplacements, à s'ouvrir à la vie des autres régions. Par ailleurs, les étrangers, touristes ou autres y sont très rares. Cet ensemble de contraintes tend à réduire toute forme d'échange avec l'autre et ne favorise pas l'ouverture sur l'extérieur. Ceci ne veut pas dire que les étudiants issus de ces zones ne témoignent pas d'une curiosité sur ce qui leur est étranger, ni qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles nécessaires à mener à bien leur formation universitaire. Ce stéréotype très répandu en Jordanie, qui voudrait que les étudiants des milieux urbains soient plus brillants, est largement contredit par les résultats des uns et des autres dans le département où nous enseignons, du moins. C'est simplement en terme de déficit de connaissances et de représentations d'une culture autre qu'il faut considérer cette situation.

En conséquence nous attendions une croissance régulière du nombre des éléments fournis à cette question en fonction de la taille de la population des villes d'origine des étudiants, qui est 265000 habitants pour Zarqa, 271000 pour Irbid, et plus du quart de la population totale pour Amman. Or les résultats se présentent sous un schéma différent : le tableau 12 montre que ce ne sont pas les étudiants résidant dans la capitale qui ont fourni le plus grand nombre de réponses mais ceux d'Irbid, Zarqa arrivant en troisième position. Pour esquisser une explication de ce phénomène, il nous faut revenir sur la spécificité de chacune de ces agglomérations. Irbid est la deuxième ville universitaire après Amman. L'université est située en plein centre ville, avec sa rue, rappelons-le, qui possède la plus forte concentration de cybercafés au monde. Dans ce centre ville unique, se concentre donc toute la vie de la cité. C'est là qu'on se rencontre, qu'on déjeune dans un des nombreux

⁴⁶⁷ Ainsi, un de nos étudiants parmi les plus brillants, après l'obtention de sa licence de français en juin 2005, enseigne actuellement l'anglais dans une de ces zones.

restaurants qui s'y trouvent, qu'on voit du monde et qu'habitent une partie des étrangers, étudiants, enseignants ou travailleurs, qui y résident. Car Irbid est une ville très cosmopolite, davantage que Zarqa, tout au moins. Si bien que quand on habite à Irbid, le centre ville est un passage obligé pour le moindre déplacement : du fait de cette focalisation de la vie et des échanges dans un lieu, on a forcément des contacts, ne serait-ce que visuels avec des étrangers. Ce contact n'est pas systématique à Amman où de nombreux quartiers possèdent une vie propre qui favorise des fonctionnements cloisonnés : les habitants du centre ville ou de certains quartiers populaires très animés ont un mode de vie comparable à celui d'un village et ne fréquentent pas nécessairement, ni régulièrement, les zones plus résidentielles et moins vivantes où demeurent majoritairement les étrangers occidentaux

4 L'hégémonie de la culture classique

4- 1 Les monuments et lieux célèbres

La proposition la plus largement avérée étant « *tour Eiffel* », nous commencerons par examiner la place tenue par les « *monuments et lieux célèbres* » dans les représentations du public testé.

La lecture du tableau 5 montre l'importance des représentations stéréotypées sur la France. La place occupée par les images de type touristique est considérable si l'on regroupe « *monuments et lieux célèbres* » et « *tour Eiffel* » ; cet aspect de « vitrine touristique » nous semble confirmée par le fait que les éléments présentant les occurrences les plus élevées⁴⁶⁸ sont « *le Louvre* » et « *les Champs-Élysées* », traits qui proviennent de connaissances largement partagés, tandis que les suivantes témoignent de connaissances plus vagues, comme « *monuments* » ou « *lieux historiques* ». Mais on ne peut manquer de remarquer que les monuments et lieux cités sont tous situés à Paris et illustrés sous forme de photographies dans le manuel *Panorama* utilisé pour les cours⁴⁶⁹. Bien que d'autres sites touristiques comme le « *pont du Gard* » ou « *les arènes de Nîmes* » soient cités dans ce

⁴⁶⁸ Voir la rubrique « *monuments et lieux célèbres* » dans le détail de certaines valeurs du tableau 5, paragraphe 1-1, Représentations sur la France. Résultats de la question 08-a.

⁴⁶⁹ GIRARDET J., GRIDLIG J.M., *Panorama 1*, Paris, Clé International, 2000, pp.140-142. Ces trois pages présentent un dossier intitulé « *Magies de Paris* », composé de photos du Pont Alexandre III, des Champs Élysées, de la Sorbonne, de la place de la Concorde, du Louvre, etc.

manuel, ce sont les monuments parisiens qui ont retenu l'attention des étudiants, ce qui nous semble attesté par la citation du « *pont Alexandre III* », moins connu que la « *tour Eiffel* » ; il s'agit sans doute là d'une conséquence de la place prépondérante occupée par la capitale dans la représentation de la France dans le monde : en effet, nous avons maintes fois remarqué que nos étudiants considèrent que la France est Paris et vice versa, cette vision étant certainement valable pour beaucoup d'autres publics étrangers dans le monde. Notre analyse est d'ailleurs corroborée par le nombre important d'occurrences relevées pour « *Paris* » dans le tableau 5. Cette image parcellaire de la France est aussi caractérisée par l'ignorance totale des autres territoires qui composent la République française : les territoires et départements d'Outre Mer sont complètement inconnus et nous en voulons pour preuve les difficultés que nous avons eues à expliquer, à l'occasion du cours de culture/civilisation, ce que recouvraient les termes de « *métropole* » et d'« *Hexagone* ».

4 - 2 L'histoire et la culture françaises

L'histoire de la France semble être célèbre pour elle-même : nous voulons dire par là que tous les étudiants sont d'accord sur le fait qu'il s'agit d'une histoire largement connue mais que par contre très peu sont capables de citer des événements précis ou des dates même parmi les plus notoires ; ceci se traduit par des occurrences génériques comme « *histoire* », « *révolution* » ou « *démocratie* ». Ainsi, très peu d'entre eux connaissent la date de la Révolution française, même approximativement, ou sont en mesure de donner des éléments d'explication un peu plus précis sur cet événement historique. Si le roi Louis XVI et la reine Marie-Antoinette sont connus c'est, semble-t-il, du fait de la diffusion il y a quelques années, par la télévision jordanienne d'un dessin animé relatant l'épisode de la Révolution française. A cette époque-là, nos étudiants étaient de jeunes adolescents, les chaînes diffusées par satellite n'étaient pas reçues par le grand public, et ce dessin animé qui a été massivement suivi semble avoir frappé les jeunes esprits par son réalisme : nous avons noté pendant le cours de culture française— et ce fait est plusieurs fois apparu dans les questionnaires — que les étudiants citaient l'exécution de la reine Marie-Antoinette ; nous l'avons personnellement interprété comme une réaction due au fait que la Jordanie est

une monarchie et que l'on ne peut imaginer de tels événements dans un pays où les personnages royaux sont respectés.

Les deux autres pôles de connaissance de l'histoire de France sont Napoléon et la politique de colonisation de la France vers les pays arabes. Ils sont tous deux connus en raison de leurs liens avec le monde arabe. Pour Napoléon, nous avons exposé ce contexte dans la partie consacrée à l'interculturel⁴⁷⁰. Pour ce qui est de la politique de colonisation de la France, on peut remarquer que les références à cette période de l'histoire concernent non seulement la présence de la France dans les pays du Moyen Orient, le Liban et la Syrie, mais aussi ceux du Maghreb qui, bien qu'éloignés géographiquement, sont présents dans l'imaginaire national jordanien du fait de leur appartenance à l'aire culturelle arabo-musulmane.

La démocratie associée au régime politique français est également source de représentations car elle évoque des conditions sociales de vie qui font rêver quand on appartient à un pays où malgré son inscription dans la loi il est rare de pouvoir en faire l'expérience directe. Cet élément participe très certainement à la vision idéale de la France qui se dégage par exemple des traits que nous avons regroupés sous l'appellation « *connotations personnelles et affectives* » et sur lesquelles nous aurons à revenir.

Nous avons regroupé « *civilisation* » et « *culture* » avec « *art* » car ces termes participent d'une vision globale de la France comme pays jouissant d'une civilisation et d'une culture artistique anciennes. On remarque qu'entre les trois termes, « *civilisation* » recueille un score nettement plus élevé que les autres ; nous ignorons si cette différence a une signification particulière pour les étudiants, mais nous serions tentée de l'interpréter, venant de leur part, comme une volonté de désigner une France de tradition dont la civilisation et la culture remontent loin d'un point de vue diachronique. Cette supposition nous semble confortée par le fait que « *civilisation* » et « *culture* » apparaissent exactement au même niveau pour la Jordanie qui est massivement perçue, comme nous le verrons plus loin, sous l'angle des atouts touristiques liés à un patrimoine archéologique qui renvoie à un passé lointain.

L'élément « *art* », est relativement bien attestée pour la France et se manifeste, tout comme l'histoire, sous des termes génériques tels que « *art* » bien sûr mais aussi

⁴⁷⁰ Voir chap. III, L'interculturel, paragraphe. 3-3 : « Relations entre les cultures en présence », note 440.

« cinéma », « opéra », « théâtre », « musique » ou « danse » : elle fait référence à de grands domaines classiques, qui constituent aussi des activités de loisirs ; dans certains questionnaires, il est fait mention de loisirs à propos des Français. Ces deux propositions, « loisirs » et « art », n'apparaissent pas dans les traits attribués à la Jordanie car ils sont des domaines mineurs de l'activité sociale des Jordaniens. En effet, le tourisme de masse est très peu développé et les actions ministérielles dans ce domaine visent en premier le tourisme étranger plus lucratif. Les autres types de loisirs sont très limités : l'opéra n'existe pas ; le cinéma connaît actuellement une certaine expansion en direction des jeunes et des familles grâce à l'apparition de grandes salles proposant un choix de films beaucoup plus important qu'il y a quelques années, mais demeure difficile d'accès à l'ensemble de la population à cause de sa localisation dans les grandes villes et de son coût relativement élevé par rapport aux salaires moyens. Ceci explique pour quelles raisons un certain nombre des étudiants testés ne sont jamais entrés dans une salle de cinéma en Jordanie. C'est pourquoi, comme on le retrouve dans la figure 4 représentant les valeurs faibles⁴⁷¹, la fréquentation des restaurants, entre jeunes ou en familles, reste de loin l'activité sociale la plus répandue pour les Jordaniens.

Nous retiendrons de ce thème de l'art et de la civilisation/culture un grand nombre de termes génériques qui situent les caractéristiques mentionnées plutôt comme des stéréotypes que comme de réelles connaissances.

4 -3 Les personnages célèbres

Nous n'avons pas inclus cette rubrique dans celle qui concerne la culture classique comme nous l'avions projeté en commençant cette analyse car, contrairement à ce que nous pensions, la place tenue par les personnages classiques est minime. Certes, Napoléon, Victor Hugo, Madame Bovary et Rousseau sont cités mais d'autres appartenant à la période contemporaine ou à une période proche sont majoritairement évoqués. Les types de personnages nommés sont issus soit du domaine politique, avec trois présidents, J. Chirac étant le plus cité, soit du monde du spectacle et du football.

⁴⁷¹ Voir paragraphe 1-4, Les représentations sur les Jordaniens. Résultats de la question 09-b, figure 4.

Le football occupe une place très importante dans la vie sociale, voire politique de la Jordanie⁴⁷². Les matches organisés régulièrement, en particulier dans la cité sportive d'Amman, mettent souvent en compétition les deux grandes équipes du pays, réputées être l'une formée de joueurs jordaniens et l'autre de joueurs palestiniens. L'affluence à ces compétitions est considérable et représente une des distractions favorites des Jordaniens, le vendredi après-midi. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que des personnalités comme Henry et Barthez soient connues en Jordanie; cependant le plus représentatif dans les questionnaires est Zidane, capitaine de l'équipe de France et au demeurant aussi très populaire en France, probablement ressenti comme plus proche en raison de son origine arabe. Certains ont d'ailleurs orthographié son nom en le calquant sur l'écriture arabe : dans le questionnaire n° 29, par exemple, on relève « *Zen Aldin Zidan* ».

Le monde du spectacle est évoqué à travers le cinéma et la chanson. Outre A. Delon et C. Deneuve⁴⁷³, il est aussi cité par le terme générique d'« *acteurs* ». Quant à la chanson, on note que parmi les cinq noms cités on trouve « *Cheb Memmi* » et « *Cheb Khaled* », qui comme Zidane pour le football, sont d'origine arabe. Ces deux chanteurs sont largement cités à la question 18 concernant la chanson française. Il convient de préciser que le cinéma français et la chanson française sont peu connus en Jordanie, la place principale étant tenue par le cinéma américain et la chanson arabe et anglo-saxonne.

5 - Les grands stéréotypes sur la France

Les grands stéréotypes généralement rattachés à la France interviennent à des niveaux quantitatifs sensiblement identiques ; c'est le cas de « *beau pays* », « *fromages* », « *mode* », « *parfums* » ou encore « *Paris* ».

⁴⁷²BOCCO R., CHATELARD G., *Jordanie – le royaume frontière*, ibid., pp.119-129. La revue consacre un article à une étude menée sur ce sport en Jordanie.

⁴⁷³ Une photographie de C. Deneuve figure dans la méthode *Panorama*, p. 66, ce qui n'est pas le cas pour A. Delon.

5-1 La France, un beau pays

Pour analyser l'occurrence « *beau pays* », qui vient en deuxième position dans le tableau 5, nous allons recourir à la question 26⁴⁷⁴ du questionnaire. A partir des réponses fournies à cette question, nous sommes parvenue au tableau suivant :

Valeurs	Nb. cit. (/120)
Télévision, magazines, photos	37
Belle nature, endroits pour se promener, beaucoup de verdure qu'il n'y a pas en Jordanie, fleurs, montagnes....	20
Pas de désert, beaucoup d'eau, mers, climat doux, climat froid, pluie, pas de soleil, pas de beaux paysages en Jordanie, paysages variés dont rêvent les Jordaniens, les deux pays sont différents	17
Beau pays, agréable, c'est connu, les Jordaniens le savent, tout le monde le pense	14
Beauté liée à la présence de monuments et de nombreuses et belles villes, à son tourisme	14
Rencontre avec des personnes revenant de France	5
Situé en Europe	4
En raison de son développement et de sa modernité	4
Pays propre, le gouvernement français s'occupe de la nature	2
Pays aimé	2
Grand pays	1
Total	135

Tableau 13 - Justifications de la valeur "beau pays" - Question 26

Les 120 questionnaires de notre corpus nous ont permis de recueillir 135 éléments de réponses. Seules 15 personnes n'ont pas répondu ou ont écrit qu'elles ne savaient pas.

⁴⁷⁴ Cette question se divise en deux parties : « *Dans une étude antérieure, les caractéristiques le plus souvent nommées pour décrire la France (pays) et les Français (gens) sont les suivantes. Etes-vous d'accord ? (que nous nommerons "sous question 1") A votre avis pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ?(que nous nommerons "sous question 2"). Il n'est pas important de dire si ces caractéristiques sont « vraies » ou « fausses ».*

Une partie des réponses indiquent par quels canaux se transmettent ces représentations. Les plus importants sont les médias, le plus cité étant la télévision. Nous verrons plus loin, quand nous examinerons les vecteurs de transmission des images que les chaînes par satellite, qui sont reçues par une très grande proportion de foyers en Jordanie, ont un poids considérable. La chaîne française majoritairement reçue en Jordanie est TV5 et nous avons déjà évoqué le rôle essentiel qu'elle joue dans la communication interculturelle entre les pays francophones du Nord et ceux du Sud⁴⁷⁵. Nous avons souligné, à l'instar de Serdaroglu⁴⁷⁶, auteur d'un article sur cette chaîne qui se veut lien social entre les communautés francophones, le fait que cette transmission s'effectuait par l'intermédiaire de stéréotypes, ce qui nous paraît être confirmé par le très haut score relevé pour cette proposition : la France est un « *beau pays* », « *c'est connu* », « *les Jordaniens le savent* », « *tout le monde le pense* ». A la lecture de ces réponses, on a même l'impression que les étudiants se demandent pourquoi une question aussi évidente est posée et comment ils vont parvenir à trouver une justification !

C'est d'ailleurs peut-être cette réaction que l'on peut lire sous les non réponses que nous avons relevées. Le nombre plus élevé de réponses recueillies à partir d'un corpus plus vaste que celui utilisé pour notre étude en DEA nous fournit des éléments plus solides. La beauté de la France reflète plusieurs facettes des autoreprésentations des Jordaniens sur leur pays. Un des aspects nettement attestés par les résultats de la question 9-a sur la Jordanie concerne les zones désertiques et la chaleur qui y règne. Bien que la présence de ces zones fasse partie des représentations collectives en Jordanie (elles représentent au moins la moitié du territoire national et sont liées à l'imagerie traditionnelle et nationale des Bédouins) les étudiants testés y sont plus sensibles car ils fréquentent une université que la plupart n'ont pas choisie⁴⁷⁷, située au beau milieu de la zone semi désertique qui jouxte la Syrie. Des conditions matérielles difficiles, depuis la mauvaise organisation des transports interurbains jusqu'à l'absence de climatisation dans certaines salles de cours, en passant par l'astreinte quotidienne à de longs trajets à pied à l'intérieur de l'université, augmentent certainement la prégnance de cette caractéristique auprès de notre public.

⁴⁷⁵ Voir chap. II, Les représentations, paragraphe 5-2-2, Contenu et fonction du stéréotype, note 352.

⁴⁷⁶ SERDAROGLU O., Quand le Nord et le Sud se rencontrent en français, in *Hermès*, ibid.

⁴⁷⁷ Voir la présentation de la Jordanie, paragraphe 3-4, le système éducatif jordanien.

Corollairement, la Jordanie souffre d'un manque chronique d'eau. Il n'y a pas de fleuves comparables à ceux que l'on trouve sous des climats tempérés et l'alimentation en eau courante se fait grâce aux nappes phréatiques qui s'épuisent, créant une situation difficile et surtout inquiétante pour l'avenir. Cette situation implique la rareté des paysages verdoyants, de jardins publics débordant toute l'année de fleurs et de verdure, hormis quelques quartiers favorisés de la capitale, tels qu'on en trouve fréquemment en Europe — ce qui fait l'objet de quatre occurrences — et en France. Il n'est donc pas étonnant que la France soit appréhendée sous l'angle de ses « *paysages variés dont rêvent les Jordaniens* » et la Jordanie sous celui de « *pas de beaux paysages* ». Les Jordaniens sont d'ailleurs toujours assez surpris et sourient devant l'engouement qu'ils constatent de la part des Européens pour les paysages désertiques et les vacances gouvernées par « l'appel du désert ». Le récit d'un guide pour les touristes qui organise des séjours dans le désert du Wadi Rum en Jordanie est significatif à cet égard⁴⁷⁸.

Des oppositions quasi systématiques, entre les traits attribués respectivement à la Jordanie et à la France, telles que « *désert* » ↔ « *pas de désert* », « *chaud, chaleur* » ↔ « *pas de soleil* », « *pas d'eau* » ↔ « *mer, pluies* » ou encore « *désert* » ↔ « *verdure, fleurs, montagnes...* », apparaissent entre les éléments recensés dans le tableau 13 et ceux qui figurent dans le détail de certaines valeurs du tableau 7, paragraphe 1-3 « *Les représentations sur la Jordanie* » : à partir des caractéristiques attribuées à la France, il serait possible d'esquisser une description antonymique de la Jordanie. Ce qui est « *exotique* » pour un Jordanien est plutôt ce dont il manque dans son pays ; de même, un Français aura tendance à voir et rechercher cet exotisme dans ce qu'il ne trouve pas chez lui. Ce mécanisme met à jour non seulement l'existence de stéréotypes, mais aussi le fait que, comme outils privilégiés de l'approche interculturelle, ils doivent être considérés dans leur contexte. Ils sont révélateurs des points de connexion entre l'Autre et le soi et doivent ainsi être appréhendés non pas dans leur immuabilité mais dans leurs variations.

La mise en perspective de ces regards sur ce qui est étranger permet de déclencher une démarche d'objectivation qui amènera l'étudiant à prendre conscience que ce qui est évident pour lui ne relève pas d'un fait de nature ainsi qu'en témoignent les éléments

⁴⁷⁸ BOCCO R. et CHATELARD G., Comment peut-on être bédouin ?, *La Jordanie - le royaume frontière*, ibid., pp. 60-77.

« *Beau pays, agréable, c'est connu, les Jordaniens le savent, tout le monde le pense* » du tableau 13. La prise de conscience que cette « *évidence partagée* », dont parle Zarate⁴⁷⁹, n'est en fait pertinente que dans le contexte d'une communauté donnée et peut se révéler inverse dans une autre, devrait conduire à une certaine mise à distance aussi bien des autostéréotypes que des hétérostéréotypes. Les étudiants sont ainsi à même de se rendre compte que « leur désert », qui renvoie majoritairement une image négative de pays où il ne fait pas bon vivre et dont le seul aspect à peu près positif est d'attirer les touristes et donc les devises étrangères, peut être considéré pleinement sous l'angle positif de sa beauté. Ils sont ainsi appelés à effectuer un réajustement sur un mode culturel plus égalitaire de la vision qu'ils avaient auparavant de leur propre pays : le regard subjectif que l'étranger pose sur ce patrimoine national qu'ils jugent encombrant peut leur permettre de le reconsidérer d'un œil neuf et d'en redécouvrir l'esthétique, l'originalité masquée sous le voile de l'habitude et de l'évidence. C'est ce rééquilibrage des hiérarchies esthétiques et culturelles qui s'opère quand nous présentons des images d'une France qu'ils ne connaissaient pas : de simples cartes postales soulignant l'esthétique de vieilles rues de villages français ou de scènes de vie à la campagne leur montrent que sous l'étiquette « France » se situent d'autres réalités que celle des monuments célèbres.

5-2 La France, pays de la mode et des parfums

La mode, les parfums et le goût pour les fromages sont également des images stéréotypées très largement attribuées à la France. Pour les valeurs « *mode* » et « *parfums* », nous disposons de plusieurs sources de réponse dans le questionnaire :

- la question 08, dont les réponses figurent dans le tableau 4 : « *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la France ?* »
- La question 26⁴⁸⁰ pour laquelle nous avons présenté les valeurs « *mode* » et « *parfums* » ensemble, car lors de notre étude en DEA, elles apparaissaient fortement liées.

⁴⁷⁹ ZARATE G., *Enseigner une langue étrangère*, ibid., p. 24.

⁴⁸⁰ Cette question se divise en deux parties : « *Dans une étude antérieure, les caractéristiques le plus souvent nommées pour décrire la France (pays) et les Français (gens) sont les suivantes. Etes-vous d'accord ?* (que nous nommerons "sous question 1") *A votre avis pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ?* (que nous nommerons "sous question 2"). *Il n'est pas important de dire si ces caractéristiques sont « vraies » ou « fausses ».*

Les réponses recueillies à cette question apparaissent dans le tableau 14 ci-dessous.

Parfums / mode (/120)	
Qualité des parfums ; fins et romantiques ; variété des parfums	25
Pays des parfums ; industrie de tradition ; parfums les plus connus dans le monde ;	21
Les parfums les plus connus et les plus représentés en Jordanie sont français; appréciés et utilisés par les Jordaniens ; beaucoup ont des noms français	23
Fleurs	9
tous les pays importent des parfums français ; importance de l'industrie des parfums dans le monde	8
Utilisent surtout des parfums	1
Total	87
Mode (/120)	
Pays de la mode ; Les Français s'intéressent à la mode même si c'est cher ;	12
Belle mode ; nombreux défilés de mode à Paris	3
S'intéressent à la mode comme le reste de l'Europe	2
Total	17
Eléments communs aux deux thèmes (/120)	
Vu dans publicités, magazines, télévision ;	7
C'est connu	6
Nr (Ne sais pas : 7)	20

Tableau 14 - Mode et parfums – Question 26 : sous question 2(A votre avis, pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ?)

Rappelons que le tableau 5 montre un niveau de représentativité strictement identique pour les deux valeurs : 34 pour « *parfums* » et 34 pour « *mode* ». Ce niveau élevé nous semble confirmé par les résultats de la sous question comprise dans la question 26 « *Etes-vous d'accord ?* », traduits dans le tableau 15 ci-dessous :

La France, pays de la mode et des parfums ? Etes-vous d'accord ?	
Valeurs	Nb. cit.(/120)
Oui	110
Non	0
Nr	10

Tableau 15 - mode et parfums – Question 26- sous question 1 ;

Les résultats sont sans ambiguïté et confirment l'importance de ce stéréotype.

Cependant, les données recueillies dans la sous question 2 de la question 26 révèlent tout d'abord un déséquilibre important entre les valeurs, contrairement à ce que l'on constate dans le tableau 5 concernant la question 08 : 87 éléments font explicitement référence aux parfums alors que 17 seulement sont imputables à la valeur « *mode* ». Il nous semble que les raisons de ce paradoxe apparent sont à rechercher dans la formulation de la question. La question 08 demande en fait que chaque personne testée fasse apparaître les images attachées, pour elle, à la France. La consigne oriente donc toute l'activité intellectuelle du sujet vers la recherche de cinq images au minimum et ne l'incite pas à considérer l'origine possible de ces représentations. L'individu est ainsi amené à la production de représentations « brutes ».

La question 26, par contre, focalise l'attention du sujet sur la recherche des origines de ces représentation en demandant à chaque étudiant testé d'expliquer pourquoi ses compatriotes attachent ces valeurs à la France. Placé en situation « d'expert », il va être amené à faire abstraction de sa propre opinion et de fouiller dans sa mémoire pour retrouver des réflexions ou des comportements dont il aura été témoin et qui pourront lui fournir des éléments d'explication. Nous attendions donc des éléments plus précis nous permettant de cerner davantage ces deux valeurs.

La valeur « *parfum* » est nettement plus attestée que la valeur « *mode* » et nous y voyons plusieurs raisons. En Jordanie, la mode est bien une composante importante de la vie sociale, suivie par les jeunes, filles ou garçons. Cependant, disposant de moyens financiers limités, ils ne peuvent s'offrir des vêtements de grandes marques, au demeurant peu présents sur le marché jordanien et se tournent plutôt vers des produits bon marché importés de Syrie ou de Chine. L'impact de la mode est aussi relativement limité pour les jeunes filles qui s'habillent selon la tradition musulmane. Si le parfum est très lié au domaine de la mode, ne serait-ce que du fait que de nombreux couturiers ont leur ligne de parfum, les vêtements français, et européens en général, sont non seulement coûteux mais aussi inadaptés aux règles vestimentaires du pays, voire excentriques. Les parfums, par contre, très prisés dans la culture du Moyen-Orient, même s'ils sont chers, demeurent plus accessibles qu'un vêtement et ont l'avantage du nom et de la marque. Leur provenance est claire : « *ils ont des noms français* » et le mot magique « *Paris* » apparaît toujours sur la

boîte ou sur le flacon, entretenant par la même occasion l'idée de luxe attachée à la France. C'est cette moindre influence de la mode par rapport aux parfums, qui apparaît dans l'occurrence « *Utilisent surtout des parfums* ». La présence de parfums français sur le marché jordanien est en effet beaucoup plus massive. Malgré leur prix, ils sont extrêmement prisés par les Jordaniens qui achètent de préférence des produits originaux : cet engouement pour les marques étrangères est caractéristique des comportements de consommation au Moyen-Orient où les marques locales sont considérées comme des bas de gamme⁴⁸¹. Pour ceux dont les moyens financiers sont insuffisants, il existe de nombreuses contrefaçons, vendues à un prix dérisoire, sous le nom d'origine.

Il est possible de souligner enfin un point de rencontre intéressant ; nous notons pour la première fois l'élément « *fleurs, belles fleurs, car il y a beaucoup de fleurs et les Français aiment faire des parfums* », qui nous invite à faire un parallèle entre « *parfums* » et « *beau pays* » : la situation géographique et climatique permet à la France d'être un pays fleuri qui dispose des conditions naturelles propices à la fabrication de parfums. Cette convergence des regards nous permet de souligner la complexité des stéréotypes et leur enracinement dans un contexte donné.

Dans ces deux domaines on remarque aussi le poids des médias. Par le biais de publicités d'autant plus offensives que le commerce de luxe, dont les parfums, occupe une place importante dans l'activité économique des entreprises françaises, ils véhiculent largement des représentations dont le caractère d'évidence se lit dans les propositions du type « *c'est connu* » ainsi que nous l'avons relevé pour la valeur « *beau pays* ». Cet aspect d'évidence explique peut-être les difficultés rencontrées par certains à justifier ces deux valeurs ; en effet, pour 13 non réponses et 7 « *ne sais pas* » (tableau 14), le tableau 15, qui indique l'accord ou le désaccord de la personne à ces assertions, ne fait état que de 10 absences de réponse.

Les images liées à la mode et aux parfums sont des stéréotypes assez classiques et universalisés dus au fait que, pour la plupart, les étudiants concernés par notre enquête ne sont jamais allés en France ; ils n'en ont donc qu'une appréhension « extérieure » alimentée par les médias et les images publicitaires, le discours des enseignants et aussi parfois celui

⁴⁸¹ Cette attitude s'observe dans tous les domaines de la vie en société : produits alimentaires, produits pharmaceutiques, ameublement, équipement de la maison...

des Jordaniens qui reviennent de France. Nous remarquons aussi la présence de deux éléments, dans le tableau 14, situant le phénomène de mode dans le contexte élargi de l'Europe; nous aurons à revenir sur cet aspect quand nous examinerons les résultats de la question 10, relative à la dimension occidentale des représentations.

5-3 Les images du fromage et de l'alcool

Le haut score obtenu par la valeur « *fromage* » est sans doute aussi le reflet de ce type d'appréhension ; cependant nous ne disposons d'aucune piste nous permettant d'en comprendre l'origine. Les fromages français ne font pas l'objet d'évocations marquées dans les manuels de français ou de publicités particulières en Jordanie et ne sont présents comme produits de consommation que dans certains supermarchés, à un prix relativement élevé ; ce ne sont donc pas des produits particulièrement recherchés par les Jordaniens. Il est par ailleurs possible que cette image ne soit pas partagée par une majorité de Jordaniens⁴⁸² ; dans cette hypothèse, il faut sans doute en imputer l'origine aux enseignants de français.

L'image de la France pays du vin, bien connue de nombreux pays importateurs de vins français est un stéréotype que nous attendions et qui ne s'est révélé que faiblement attesté, ce qui était déjà apparu lors de notre étude de DEA. Notre expérience personnelle nous amène à estimer que l'alcool est pourtant un trait largement connu, fortement lié aux cultures occidentales non musulmanes. Bien que dans le tableau 4 ce soit surtout l'élément « *vin* » qui apparaisse alors que celle de « *champagne* » n'est mentionnée qu'une fois, c'est surtout ce dernier stéréotype que nous avons constaté au cours de notre pratique professionnelle : largement connu, il ne nous a jamais été nécessaire de l'expliquer. Ainsi, des étudiants nous ont plusieurs fois exprimé qu'ils pensaient que les Français buvaient du champagne à chaque repas. Cette méconnaissance d'ordre sociologique des conduites de consommation de l'alcool, qui souligne aussi l'idée de luxe attachée à la France, nous a permis de réajuster leurs perceptions de cette différence culturelle majeure, en dehors de tout contexte passionnel attaché à une approche axiologique du thème. Après avoir resitué le champagne comme un produit coûteux, la plupart du temps réservé à des occasions festives, nous avons abordé la dimension culturelle de la notion de fête : on ne peut

⁴⁸² Nous n'avons personnellement jamais entendu de commentaires à ce sujet.

imaginer, en France, une fête d'où serait exclue la présence d'un produit national et emblématique ; en Jordanie, pour faire la fête on a recours, tout comme en France, à des produits nationaux symboliques de la culture nationale. Nous avons également pu pointer le « piège » sémantique du mot « bar » qui relève d'une autre différence d'ordre culturel : dans la société arabomusulmane jordanienne, un bar est un lieu où l'on consomme uniquement de l'alcool et qui n'a aucun point commun avec un bar ou un café français où l'on peut aller pour s'asseoir avec des amis et choisir aussi des consommations non alcoolisées. Nous percevons bien ici le poids de la culture dans la formation des stéréotypes et leur efficacité pour faire croiser les regards sur la culture du pays de la langue cible. La faiblesse des occurrences se rapportant à ce trait nous semble être due à un ensemble complexe de facteurs. Le processus d'auto censure par rapport à un interdit propre à la culture du pays joue certainement un rôle dans le sens où la prise de parole sur un sujet aussi tabou est certainement malaisée de la part des étudiants. Peut-être y a-t-il même de leur part, une certaine réserve, dans notre cas particulier d'enseignante native, due au respect de l'enseignant, qui est une attitude forte en Jordanie.

5-4 La France, pays moderne

Pour commenter cet aspect, nous nous baserons sur le tableau 5, qui montre les résultats suivants : « *Economie* » : 27, « *moderne* » : 21, « *grand* » : 23, « *liberté* » : 14, et sur le tableau 16 ci-dessous, constitué à partir des réponses à la question 26⁴⁸³.

La France est largement vue comme pays développé, industrialisé jouissant d'une économie forte. Ces valeurs sont en étroite relation avec celle de modernité qui n'est jamais évoquée comme antithèse de la tradition.

⁴⁸³ Cette question se divise en deux parties : « *Dans une étude antérieure, les caractéristiques le plus souvent nommées pour décrire la France (pays) et les Français (gens) sont les suivantes. Etes-vous d'accord ?* (que nous nommerons "sous question 1") *A votre avis pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ?* (que nous nommerons "sous question 2"). *Il n'est pas important de dire si ces caractéristiques sont « vraies » ou « fausses ».*

Valeurs	Nb. cit. (/120)
Développement et économie	
Sciences et technologie, modernité, architecture moderne, pays qui aime la modernité	34
Pays développé et industrialisé ; industries automobile ; les industries françaises sont connues ; dispose de tout ce qui est moderne ; se développe constamment ; a tout ce qu'il faut pour être moderne et développé ;	36
Economie forte ; 4 ^e économie mondiale ; pays indépendant sur le plan économique ; a les moyens d'assurer sa subsistance, pays riche ;	12
Total	82
Autres domaines liés à la modernité	
Pays libre ; pays démocratique ; justice ; développement social ; pays ouvert au monde	9
Pays organisé et dont l'éducation est développée ; scolarité obligatoire ; beaucoup de savants ; Les Français observent les lois ; Les étudiants étrangers vont y étudier ; Tous les Français sont éduqués ; Les Français s'intéressent à leur patrimoine ; pays de l'invention et de l'innovation	11
Dispose du droit de veto dans les institutions internationales	2
Modernité liée à sa culture qui est connue et au fait qu'elle suit la mode ; tout le monde sait que la France est le premier pays de civilisation ; invente toujours la dernière mode	9
On pense que tous les pays européens sont modernes, pas seulement la France ; a des contacts avec toute l'Europe ; on pense que toute l'Europe est plus moderne que la Jordanie	5
Total	36
Vient des discours de ceux qui ont séjourné en France	2
Nr (ne sais pas : 2)	20
Inclassables	
pays aimé ; Le roi Hussein aime la France car c'est un pays génial ; car il y a des lieux célèbres comme la tour Eiffel	

Tableau 16 - La France, pays moderne. Question 26
(Sous question 2: "A votre avis, pourquoi les Jordaniens pensent-ils cela ?")

Si l'on se réfère au détail de la valeur « *économie* » relative à la Jordanie, les deux pays sont investis majoritairement de caractéristiques complètement opposées ; la Jordanie est un « *pays pauvre ou moyen* », « *sous-développé* », dans une « *situation économique difficile* », « *sans ressources* ». Si cette vision du pays n'est pas complètement exacte, elle fait cependant ressortir des traits significatifs.

En effet, la Jordanie n'est pas dépourvue de ressources : elle a des richesses minières très importantes avec le phosphate et la potasse, un terroir agricole privilégié mis en valeur

depuis de nombreuses années avec la Vallée du Jourdain, un potentiel touristique remarquable et des infrastructures de qualité dans divers domaines comme l'enseignement ou les soins médicaux. Cependant de nombreux obstacles demeurent et freinent un développement souhaité par la population ; ceci apparaît dans des éléments comme « *aime être développé* », « *se développe lentement* », « *efforts* », « *développé par rapport aux autres pays arabes* » ; ces deux aspects sont bien réels dans un pays où le chômage est exponentiel mais dont les équipements attirent les étudiants étrangers de la région et les malades qui souhaitent bénéficier de traitements médicaux de pointe. Nous voyons personnellement dans cette description fortement négative l'expression d'une jeunesse nombreuse et d'autant plus frustrée qu'elle a été scolarisée et éduquée pour occuper des postes de cadres au niveau local ou dans des pays d'expatriation.

Lucide, cette jeunesse l'est aussi, quand des propositions telles que « *n'a pas besoin de l'aide des autres pour survivre* », « *pays indépendant sur le plan économique* », « *a les moyens d'assurer sa subsistance* », sont attribuées à la France : c'est en réalité la dépendance économique de la Jordanie, dont l'économie est fondée sur la consommation de biens importés et sur les aides financières venant de l'extérieur, qui est visée. Il n'est donc pas surprenant que le chômage en France ne soit pas perçu comme un problème majeur et soit très faiblement évoqué : la France est plutôt ressentie comme un pays riche où il y a du travail, comme un pays où il fait bon vivre, ainsi que nous le relevons sous la valeur « *connotations personnelles et affectives* » qui révèlent des opinions significatives à cet égard : c'est un pays qui a la capacité d'offrir un « *avenir* », « *une belle vie* » car « *elle a tout ce qu'il faut pour être moderne* », où l'on « *rêve de vivre* », un « *paradis* », c'est « *la vie* ».

La modernité de la France est par ailleurs liée à son niveau d'industrialisation qui la place aussi à l'opposé de la Jordanie. Trait certes attendu, nous avons néanmoins été surprise par une évocation relativement importante de l'industrie automobile française. Il est vrai l'automobile tient une place importante dans l'imaginaire social. Dans un pays qui n'a aucune usine de production ou de montage, la plupart des foyers possèdent une voiture, symbole de l'ascension sociale ; les étrangers qui arrivent en Jordanie sont étonnés par l'intensité du trafic routier, par le nombre de points de vente d'automobiles et surtout du nombre important de véhicules de luxe, principalement d'origine allemande, qui circulent.

Il semblerait que des marques françaises arrivent sur le marché jordanien et commencent à obtenir les faveurs du public bien que les produits allemands continuent à dominer nettement : il ne faut pas oublier que l'Allemagne est le premier partenaire économique de la Jordanie, suivi de la France. C'est peut-être ce regain de vitalité du partenariat économique franco-jordanien qui est dénoté par ces traits.

Par rapport à la Jordanie où le fait urbain est en cours mais se caractérise par la domination incontestable de la région métropolitaine d'Amman et l'émergence de quelques villes de province, l'urbanisation de la France est interprétée comme une marque de modernité. Ce point se manifeste dans des éléments tels que « *grandes villes* », « *belles villes* », « *belles rues* » ou tout simplement « *villes* ». Trois villes sont citées nommément : Marseille, sans doute en raison de sa présence dans le manuel utilisé à l'université et Cannes pour son festival ; Lyon est plus fortement attestée, bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans le manuel, fait que nous mettons sur le compte de la coopération avec l'université de Lyon mise en place en 2003, à travers, notamment, les séjours linguistiques que nous avons mentionné plus haut. Le lien qui a ainsi été créé contribue à diminuer un sentiment de distance que nous avons plusieurs fois ressenti de la part des étudiants, en rendant la France accessible, même si, dans la réalité, seuls les meilleurs d'entre eux peuvent espérer obtenir un de ces séjours. Ceci se manifeste par le biais d'autres regroupements qui auraient pu être réalisés mais qui présentaient l'inconvénient d'être ainsi plus disparates : si l'on réunit « *langue française* », « *mes études* », « *mon avenir* », « *source de la langue que j'étudie* » et peut-être même « *universités* », on parvient à un nombre de 22 propositions qui témoignent du lien direct peut-être créé, mais certainement renforcé par le fait qu'ils poursuivent des études de français. Ce lien est positif si l'on considère le contenu de la valeur « *connotations personnelles et affectives* » : on note des affirmations fortes telles que « *paradis* », « *pays où je rêve de vivre* » ou encore « *la vie* ».

La modernité est aussi clairement liée à tout un ensemble de valeurs qui englobe la liberté, la démocratie⁴⁸⁴, le niveau d'éducation et la culture/civilisation. La liberté exprimée ici est certainement associée aux domaines social et politique, qui concernent la liberté d'expression, d'association... ; ainsi, le droit de grève, très rarement utilisé en Jordanie, est

⁴⁸⁴ Nous avons déjà abordé ce thème dans le chap. II, paragraphe 4-2, « l'histoire et la culture françaises ».

parfois jugé d'un usage excessif par les étudiants qui reviennent de France

Evoquée par un public étudiant, la modernité fait également référence au système éducatif français qui a une réputation de qualité par rapport aux pays arabes en général. Nous illustrerons notre propos par un exemple : en 2004, dans le cadre du partenariat entre notre université et l'Association Universitaire pour la Francophonie, les étudiants de notre faculté ont eu la possibilité de faire une demande de bourse pour financer leurs études en Master, la première année devant obligatoirement se dérouler dans une université du Sud⁴⁸⁵. Aucun étudiant n'a présenté de dossier, car personne ne souhaitait intégrer une des universités proposées. Leur préférence allait majoritairement à la France. Les diplômes français ou européens sont en effet considérés comme un gage de la qualité de la formation reçue et un avantage pour trouver un emploi à l'issue des études. La France accueille de nombreux étudiants étrangers du monde entier alors qu'il est rare que la Jordanie accueille des étudiants européens. Les mouvements liés à la poursuite d'études reflètent bien l'inégalité des échanges Nord/Sud que nous avons pointée.

6- Connotations personnelles et langue

Nous avons voulu savoir quelle pouvait être la perception des étudiants sur la langue qu'ils étudient dans le cadre d'un pays anglophone tel que la Jordanie. La question 11 du questionnaire va nous aider à identifier les différents faisceaux attachés à cette représentation sociolinguistique. Les résultats sont présentés dans le tableau 17 ci-dessous.

⁴⁸⁵ L'appellation « *université du Sud* » désigne toute université en dehors de l'Union Européenne et l'Amérique du Nord.

Choix d'étudier la langue française (/120)			
Oui	Non	Nr	Total
103	16	1	120
A votre avis, la langue française est ...(/120)			
Utile pour votre avenir professionnel en Jordanie			67
Utile pour votre avenir professionnel hors de la Jordanie			57
Langue des femmes			12
Langue de prestige			89
Plus prestigieuse que l'anglais			61
Moins prestigieuse que l'anglais			27
Langue musicale, agréable, belle			71
Langue difficile			40
Total			424

Tableau 17 - Langue choisie - Représentations sur cette langue – Question 11-2 (question présentée sous forme de QCM, ce qui explique que le total est supérieur à 120)

La très grande majorité des étudiants indiquent avoir choisi librement le cursus universitaire dans lequel ils se trouvaient lors de la passation du test. Ce résultat appelle de notre part quelques réserves. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner⁴⁸⁶, l'accès à l'université dépend de la moyenne obtenue au baccalauréat. Il nous semble tout à fait improbable que 85,5% des étudiants de ce groupe aient délibérément choisi d'étudier le français. Un certain nombre d'étudiants de première année nous confient régulièrement que leur souhait initial était de pouvoir étudier l'anglais qui leur semble plus facile car ils en ont commencé l'apprentissage en classe de CM2. En effet, ils craignent de ne pas réussir en étudiant une langue complètement inconnue et réputée difficile. D'ailleurs chaque année, quelques-uns, surtout s'ils sont en échec, demandent leur transfert au département d'anglais. Nous estimons personnellement qu'environ la moitié d'entre eux n'avaient pas le désir de s'orienter vers le français à l'issue du baccalauréat mais ne souhaitent cependant plus changer de spécialité par la suite. Le nombre important de propositions positives relevées pour cette question doit sans doute être nuancé et être plutôt interprété comme une marque de satisfaction par rapport à la filière dans laquelle ils se trouvent.

Par ailleurs, ils sont conscients d'être moins nombreux à étudier le français par rapport au nombre pléthorique des inscrits en anglais, ce qu'ils interprètent comme un atout à plusieurs niveaux ; ils ont d'une part l'espoir de trouver un emploi plus facilement que

⁴⁸⁶ Voir, Présentation de la Jordanie, paragraphe 3-4, « Le système éducatif Jordanien ».

leurs camarades munis d'une licence d'anglais, soit sur le marché intérieur soit en dehors de la Jordanie. Le tableau 18, ci-dessous, nous montre les opinions manifestées quant aux pays où le fait de posséder le français peut se révéler un atout.

Valeurs	Nb. cit. (/120)	Sexe	Valeurs	Nb. cit. (/120)	Sexe
France	20	F : 10 M : 10	N'importe quel pays	3	F : 1 M : 2
Syrie (6), Liban,	8	F : 8	Etats-Unis	2	M : 2
Canada	7	F : 2 M : 5	Europe	3	M : 3
Pays du Golfe (5) Tous les pays arabes	6	F : 1 M : 5	Irlande	1	F : 1
Algérie (2), Maroc, Tunisie (2), Maghreb,	6	F : 6	Total des occurrences	59	59
Pays francophones	3	F : 1 M : 2	Nb. de personnes ayant répondu	48	

Tableau 18 - Pays où le français peut être utile pour l'avenir professionnel
Question 11-2-b

Les 59 occurrences ont été émises par 48 personnes, 23 filles et 25 garçons, certains ayant fait plusieurs propositions. Le pays le plus visé est la France, en proportion exactement égale pour les filles et les garçons. En dehors du lien évident créé par le fait qu'ils apprennent le français, il faut sans doute y voir un projet plutôt idéal en relation directe avec les perceptions de la France : c'est un pays susceptible d'offrir un cadre de vie agréable et un emploi, ainsi que nous l'avons vu précédemment. Il est en effet peu probable que tous soient convaincus de pouvoir un jour réaliser ce désir.

Pour ce qui est des autres pays nommés, on remarque une distinction assez nette entre les souhaits exprimés par les filles et ceux des garçons. Dans la majorité des cas, les filles qui entrevoient un avenir possible hors de la Jordanie, grâce au français, n'envisagent que des pays arabes. De culture identique, ces pays permettent de limiter l'inquiétude d'une séparation d'avec leur environnement social et familial habituels. La Syrie, pays arabe le plus cité, présente en plus l'intérêt de la proximité géographique. En outre, pour plusieurs d'entre elles, nous savons que leurs projets sont liés à des opportunités personnelles, des membres de leur famille résidant dans les pays en question. L'expatriation semble moins problématique pour les garçons qui se tournent vers les pays traditionnels d'émigration

comme le Canada et les pays du Golfe. Le pourcentage d'étudiants qui pensent être en mesure d'entrer sur le marché du travail grâce à leur diplôme de français s'avère cependant relativement faible : 67% pour la Jordanie et 49% en dehors ; ces jeunes savent qu'une partie d'entre eux fera l'expérience du chômage à l'issue de leurs études ou que, s'ils parviennent à trouver un emploi, les salaires qu'ils percevront ne leur permettront pas de se construire facilement un avenir.

Sur un autre plan, le français est indéniablement considéré comme une langue de prestige et concurrence l'anglais au niveau des représentations sociolinguistiques attachées à ces deux langues, qui sont des langues européennes mais aussi des langues internationales. Certes, l'anglais demeure une langue de prestige que certains Jordaniens mettent un point d'honneur à utiliser pour répondre aux étrangers même si ces derniers s'expriment en arabe. Le français a la réputation d'être une langue musicale, qu'on appelle aussi « langue des oiseaux » ou « langue des femmes » en raison de la douceur de ses intonations. Si le prestige dont le français est investi est fortement lié aux représentations culturelles sur la France⁴⁸⁷, il est aussi fondé sur deux aspects opposés ; sa rareté permet à ceux qui le parlent de se distinguer de ceux qui s'expriment en anglais mais pour d'autres, elle ne permet pas la même visibilité que l'anglais : si un jordanien parle anglais, il peut l'utiliser couramment pour communiquer avec de nombreuses personnes et tout le monde est capable de comprendre en quelle langue il s'exprime⁴⁸⁸, ce qui ne sera pas le cas en français qui ne sera prestigieux que s'il est identifiable.

7– Les gens – Question 08 – b

Pour comprendre les représentations sur la France et sa culture, il nous a paru nécessaire de nous intéresser aux images sur les Français qu'il était possible de dégager à travers les réponses aux questionnaires. L'analyse que nous nous proposons de faire s'appuie sur les données du tableau 6. Parmi les regroupements ayant recueilli des scores

⁴⁸⁷ Nous relevons des éléments comme « *langue belle, prestigieuse et bourgeoise* », « *car la France est le pays de la mode, du prestige et des arts* », « *langue de littérature* », « *utilisée par la bourgeoisie* », « *langue moderne* ».

⁴⁸⁸ Parmi les raisons pour lesquelles le français est moins prestigieux que l'anglais, on note : « *car on étudie l'anglais depuis le CP, donc la majorité des gens le comprennent* », « *car l'anglais est célèbre et les Jordaniens le parlent* », « *car tous les Jordaniens comprennent l'anglais* ».

importants, nous ne reviendrons pas sur les « *Personnages célèbres* », déjà commentés dans la partie 4-3, ni sur « *cultivés* » et « *élégants* », abordés respectivement dans les parties 4-2, « L'histoire et la culture française », et 5-2, « La France, pays de la mode et des parfums ».

7-1 La beauté

La beauté apparaît comme le stéréotype le plus largement partagé, et semble viser aussi bien les femmes que les hommes. Notre sentiment initial nous portait à penser que cette image concernait majoritairement les Françaises ; or, le questionnaire 63, rempli par une jeune fille, fait état de la proposition « *les hommes sont beaux* » et nous a conduit à nous demander si nous n'avions pas hâtivement interprété les éléments « *beaux* » ou « *beauté* » comme des qualifications féminines. En effet, si les garçons manifestent plus spontanément leurs avis (questionnaires 69 ou 117 : « *belles filles* »), les filles sont en général plus réservées par rapport à ce type d'opinions.

La force de ce stéréotype nous paraît relever de deux sources radicalement différentes. La première est incontestablement le cliché de « *French Beauty* », terme fréquemment utilisé tant à l'étranger qu'en France⁴⁸⁹. Lié par un mouvement dialectique à l'industrie du luxe, il la perpétue et dans le même temps cette industrie le renforce. Les publicités de L'Oréal ou de Chanel qui utilisent l'image de C. Deneuve illustrent bien cette symbiose du cliché et du commerce du luxe qui vend du rêve par l'intermédiaire de publicités où l'image est le message⁴⁹⁰ unique. Il est intéressant de remarquer un décloisonnement de champs auparavant bien distincts pour servir cette image-message : les « *top-modèles* », inconnus il y a quelques dizaines d'années, font maintenant de la publicité qui médiatise leur image ; le même phénomène est apparu pour les vedettes du cinéma et de la chanson. Un aspect remarquable de la publicité est son potentiel de pérennisation de l'image : quand un film ou une chanson sort de sa période de gloire, l'acteur ou le chanteur retombe dans l'ombre, alors que la publicité assure une réelle continuité de l'image, toujours fondée sur la beauté

⁴⁸⁹ « *French Beauty* » est le titre d'un documentaire diffusé sur la chaîne ARTE, le 1^{er} janvier 2006 à 22H30, à la suite du film de R. Vadim « *Et Dieu créa la femme* », dans le cadre d'une soirée thématique consacrée à la beauté française.

⁴⁹⁰ Pour illustrer cette importance de l'image comme message, nous citerons l'exemple d'Emmanuelle Béart qui a perdu un contrat avec une grande marque de parfums pour avoir soutenu des clandestins réfugiés dans une église de Paris.

de la personne, très souvent blonde aux yeux clairs. La même logique intervient d'ailleurs dans le fait que depuis la révolution française la République est symbolisée par une femme, choisie depuis la deuxième moitié du XXe siècle sur des critères esthétiques identiques⁴⁹¹. L'internationalisation du luxe entraîne une expansion du goût français et d'un type particulier attaché à la beauté française. Ceci nous permet de mieux comprendre la nature de la seconde source expliquant la vitalité de ce stéréotype de la beauté française en Jordanie.

Il s'agit de la règle bien établie que l'on a tendance à rechercher ce qui est rare, principe que nous avons déjà évoqué dans notre commentaire sur la France comme « *beau pays* »⁴⁹². Les Jordaniens sont souvent bruns aux yeux noirs et le teint mat, comme cela apparaît dans les traits physiques mentionnés par les étudiants⁴⁹³. Si bien qu'un des critères de beauté est d'avoir la peau blanche et les yeux et cheveux clairs. En Jordanie, le soleil n'est pas synonyme de séances de bronzage mais d'un élément contre lequel on cherche à se protéger : le mot arabe « *shamsiyyeh* », « parapluie » en français, construit sur la racine « *shams* » c'est-à-dire « soleil », désigne un accessoire utilisé quand il fait soleil et non pas quand il pleut comme en français. Il existe aussi d'autres canons de beauté attachés à une esthétique française : le « nez français », une « longueur française » pour certains vêtements et au niveau de la coiffure une « coupe française ». Ce que nous avons désigné précédemment par l'expression « French Beauty » correspond exactement aux critères de beauté jordaniens. Ce stéréotype est d'autant mieux implanté que les contacts avec des Français sont rares. L'imaginaire est alors largement alimenté par les médias qui se fondent, eux, sur un idéal de beauté.

7-2 Des gens calmes, gentils, polis mais froids

Nous souhaitons évoquer ici des traits de caractère opposés mais qui concernent un même objet, les Français. La politesse est un thème sans doute lié à l'apprentissage de la langue et aux formes de politesses qu'elle inclut, telles que la distinction entre le « tu » et le

⁴⁹¹ Les modèles pris pour le buste de Marianne, au cours de cette période, sont entre autres B. Bardot, C. Deneuve.

⁴⁹² Voir paragraphe 5-1

⁴⁹³ Voir la valeur « traits physiques », dans le détail de certaines valeurs du tableau 8, représentations culturelles sur les Jordaniens, paragraphe 1-4.

« vous », l'emploi du conditionnel pour formuler une demande. Ces procédés linguistiques sont très contraignants pour des apprenants arabophones car ils sont peu ou pas du tout présents en langue maternelle. Le « vous », en arabe, est extrêmement rare car il ne s'impose, à l'oral, que dans le cas rarissime où l'on s'adresse à un personnage très haut placé dans la hiérarchie sociale ou politique. Les étudiants ont donc beaucoup de difficulté à se plier à cet usage et nous sommes d'ailleurs souvent amenée à le leur rappeler pour qu'ils parviennent à se conformer à ce code au cours de leurs échanges avec nous, ceux-ci étant une des rares interactions authentiques qu'ils peuvent connaître en milieu jordanien.

Nous associerions volontiers cette notion de politesse à celles de calme et de gentillesse que nous avons relevées et qui regrouperait un ensemble de paramètres allant de l'harmonie, de la douceur de la langue, d'ailleurs souvent qualifiée de « langue des femmes » ou encore « de langue des oiseaux » par les Jordaniens, à une impression de calme, de décontraction, de naturel qui se dégage le plus souvent des débats politiques à la télévision. Cet exemple nous a été rapporté par des Jordaniens qui établissent une comparaison avec l'atmosphère nettement plus animée de ce type de rencontres télévisées sur telle ou telle chaîne arabe, surtout si le sujet est « sensible »⁴⁹⁴. Dans le même ordre d'idées, le tableau 8 montre que les Jordaniens sont plutôt vus comme des gens nerveux. Nous avons donc encore une fois des représentations qui se dessinent, par le biais de la comparaison, sur un jeu d'oppositions mutuelles.

Une autre opposition très nette est celle qui se manifeste sous le terme de « *froids* ». Les Français n'ont pas la chaleur de l'hospitalité et de la générosité massivement citée pour caractériser les Jordaniens. Ces deux qualités font partie de la culture traditionnelle de la société jordanienne à l'intérieur de laquelle il existe un lien social fort, propre à créer une proximité entre les personnes ; on adresse facilement la parole à l'autre et il n'est pas rare d'être salué par des inconnus. C'est cette difficulté à établir des relations amicales, à entrer en relation avec autrui qui est désignée par l'élément « *froid* » et qui est d'ailleurs souvent évoquée par les étudiants qui ont effectué des séjours en France. Les caractéristiques « *gentils* » et « *froids* » ne sont donc pas en totale opposition : les récits de ceux qui sont allés en France mentionnent presque toujours la « *gentillesse* » des Français qui se

⁴⁹⁴ Ceci est souvent le cas d'une émission diffusée sur la chaîne Al Jazirah, intitulée « *Itijah muakess* », c'est-à-dire « Points de vue divergents », qui réunit, sur un sujet particulier, des intervenants aux opinions contradictoires.

manifeste une fois qu'une relation a pu être établie, mais aussi cette difficulté d'aller au devant de l'autre et d'un individualisme que l'on connaît peu dans la société jordanienne.

De ce regard croisé sur les personnalités des Français et des Jordaniens se dégage l'idée qu'en France on vit selon un code un peu rigide qui régit les conduites. C'est ce qui nous paraît transparaître dans l'évocation de l'« *étiquette* » qui induit un ensemble de règles de conduites, passage obligé dans les interactions entre individus et dont la non observation peut provoquer des dysfonctionnements parfois profonds. Cet aspect de calme et d'organisation des comportements individuels, mais aussi de la vie sociale globale, fait écho à une vision de société moins structurée en Jordanie : celle-ci est décrite à l'aide de termes se rapportant aux relations entre les individus⁴⁹⁵, de termes pointant un défaut d'organisation⁴⁹⁶, mais aussi de nombreux autres termes qui évoquent les sentiments et aspirations des gens. Beaucoup d'éléments comportent l'expression « aiment... », donnant l'impression d'une société qui vit et qui se cherche ; les valeurs faibles relevées dans la question 09- b concernant les Jordaniens constituent à cet égard un ensemble significatif⁴⁹⁷. Cette différence d'organisation et de rythme de vie est également souvent soulignée par les étudiants revenant d'un séjour en France : des heures des repas fixes, une vie publique qui semble s'arrêter avec la fermeture des magasins à 19heures...

Ces visions contrastées des deux sociétés témoignent de l'importance des émotions dans la réception et l'enregistrement des informations de nature culturelle. L'affectivité intervient à la jonction des constructions mentales et des processus cognitifs qui organisent la construction des savoirs.

7-3 Des personnalités inscrites dans le contexte socio culturel

Le lien établi par les éléments recueillis sur les Français et les Jordaniens entre leur personnalité et le contexte social, et que nous avons ébauchés dans la partie précédente, nous semblent une direction intéressante à explorer. Chacune des communautés se glisse

⁴⁹⁵ Voir le détail des valeurs du tableau 8, les représentations culturelles sur les Jordaniens : on note des éléments comme « *aiment les autres* », « *aiment vivre ensemble* », « *bonnes relation* », « *aiment connaître les autres* ».

⁴⁹⁶ Voir le détail des valeurs du tableau 7, les représentations culturelles sur la Jordanie : on relève « *mauvaise organisation* », « *animé* », « *vivent les uns sur les autres* ».

⁴⁹⁷ Voir la figure 4, paragraphe 1-4, les représentations sur les Jordaniens, valeurs faibles : on note « *aiment les voitures* », « *aiment les portables* », « *aiment les diplômés* » ou « *s'intéressent à la vie publique* ».

relativement bien dans le moule dessiné par les représentations portées sur la société. Pour faire ressortir les représentations qui s'esquissent à travers les éléments fournis par les réponses aux questionnaires, nous allons dresser un portrait de la France et de la Jordanie à l'aide de ces seuls traits. Nous tenterons de respecter la formulation et l'esprit dans lequel ces propositions ont été faites, ce qui peut parfois donner l'impression de naïveté et de constructions maladroit.

En se basant sur les éléments recueillis dans les questionnaires, on peut imaginer que, si l'on demandait à un étudiant jordanien de décrire sa vision de la France et des Français, il produirait un texte du type suivant :

« La France, pays de la langue étudiée, fait « *rêver* ». Elle dispose d'atouts multiples pour assurer une « *vie agréable* » à sa population. Sur le plan « *économique* », elle est dotée d'« *industries* » et possède des « *technologies* » qui en font un pays « *riche* » et « *avancé* » capable d'offrir « *beaucoup de travail* » à ses ressortissants. Cette situation florissante lui donne l'immense avantage de « *ne pas avoir besoin des autres pour survivre* ».

C'est aussi un pays de « *civilisation* » et de « *culture* ». Ses « *monuments* », ses « *universités* » et « *lieux célèbres* » lui assurent un « *prestige* » mondial. « *Paris* », la « *tour Eiffel* », le « *Louvre* », les « *Champs-élysées* », « *Notre-Dame* », « *Versailles* », la « *Sorbonne* », ses « *châteaux* » sont autant de lieux attirant de nombreux « *touristes* ». Elle est également « *célèbre* » dans le domaine de l'« *art* » pour son « *opéra* », ses « *théâtres* », son « *cinéma* » et sa « *musique* » qui permettent aux Français de passer des « *soirées* » agréables. Une « *histoire prestigieuse* » nourrie d'événements majeurs comme la « *Révolution française* » et de personnages illustres tels que « *Napoléon* » ou « *De Gaulle* » a fait de la France un Etat « *démocratique* » et « *moderne* ». Les « *villes* » françaises, dont « *Lyon* » et « *Marseille* » qui comptent parmi les « *grandes* » du pays, offrent au visiteur le spectacle de leurs « *belles rues* », de leurs « *nombreux cafés* » et de leurs « *marchés* ». La France est aussi connue par des produits devenus de véritables symboles, comme sa « *cuisine* », ses « *fromages* », sa « *pâtisserie* », les « *Gauloises* » ou encore la marque « *Peugeot* ».

Les atouts physiques de la France résident dans son « *relief* » et son « *climat* ». Ses régions de « *montagne* », de « *campagne* », ses « *fleuves* » et « *rivières* », ses nombreuses

« *plages* » lui assurent des climats « *variés* » avec du « *froid* », de la « *pluie* » et du « *soleil* ».

Les Français sont connus pour leur « *beauté* » et leur « *élégance* ». Ils sont « *cultivés* », « *travailleurs* », « *sérieux* », « *calmes* » et aussi « *optimistes* » et « *gais* ». Mais ils sont aussi « *froids* », « *individuels* », « *indifférents* » et « *difficiles* ». Certains « *n'aiment pas les étrangers* » et « *n'aiment pas le voile* ». »

En nous livrant au même exercice sur la Jordanie, on obtiendrait la description suivante :

« La Jordanie est un pays « *petit mais grand pour ses habitants* ». Une grande partie de son territoire est « *désertique* ». Son « *climat* » est donc « *très chaud* » l'été et « *froid* » en hiver. Son « *histoire* » comporte des événements importants comme la « *grande révolution arabe* » et la « *bataille de Karameh* ». Sur le plan politique, c'est une « *royauté* » où la « *démocratie* » est inscrite dans la loi. « *Deux peuples* » la composent : « *les Jordaniens* » et « *les Palestiniens* ». Elle est composée de « *grandes villes* », comme « *Amman* », la capitale, « *Irbid* » et « *Zarqa* » et de « *petites villes* », comme « *Salt* » et « *Main* ». Amman est une ville moderne où il y a « *beaucoup de voitures* », et où on trouve des quartiers bourgeois ou animés comme « *Abdoun* » et « *Djebel Hussein* » et de grands centres commerciaux comme « *Amman Mall* ».

La Jordanie est un haut lieu « *touristique* » avec « *Aquaba* », ville portuaire sur la mer Rouge, ses fameux sites de la « *mer Morte* » et du « *Wadi Rum* » et ses nombreuses richesses « *archéologiques* » telles que « *Pétra* », « *Jerash* », ses « *châteaux* » et ses « *amphithéâtres* » romains.

D'un point de vue « *économique* », la Jordanie connaît un « *développement lent* » et « *difficile* ». Elle est « *développée par rapport aux autres pays arabes* », mais a une économie basée sur son « *agriculture* » et des « *ressources naturelles insuffisantes* ». Elle souffre aussi d'un « *manque d'eau* ». Elle dispose d'« *universités* » et d'« *excellents hôpitaux* ». Au sein de sa population, il y a une « *classe favorisée* » et une « *classe défavorisée* » qui connaît le « *chômage* » et qui est « *pauvre* ».

La Jordanie a aussi ses symboles, comme le « *mansaf* », le plat national, le « *café arabe* », la « *devise royale* », les « *Bédouins* » avec leurs « *chameaux* » et leurs « *tentes* »,

le « *festival de Jerash* » ou « *le drapeau le plus haut du monde* ». Mais certains pensent que « *sous ces symboles, il n'y a rien* ».

La vie sociale est fondée sur la « *tradition* » arabo musulmane avec deux caractéristiques importantes : la « *générosité* » et l' « *hospitalité* ». Les Jordaniens « *aiment vivre selon les habitudes arabes traditionnelles* » et sont « *attachés au système tribal* » : ils ont le « *sens de l'honneur* » et « *gardent leur identité arabe* », mais « *aiment aussi les choses modernes* ». Ils sont « *gentils* », « *chaleureux* », « *sociables* », « *simples* » et « *travailleurs* » mais « *nerveux* » et parfois « *tristes* ». Les Jordaniens sont « *attachés à leur pays* », leur « *famille* » mais certains en remarquent la « *mauvaise organisation* », la « *corruption* », ainsi que l' « *injustice* » et la « *discrimination* » ».

Dans ces deux descriptions des représentations portées par les étudiants, nous n'avons pas pu, bien sûr, introduire toute la palette des nuances qui ressortent des réponses aux questionnaires. Nous avons utilisées celles qui nous paraissaient les plus importantes d'un point de vue quantitatif tout en essayant de rester au plus près de ce qui est la « *parole* » du public et d'échapper à un style caricatural. Car le tableau qui est dressé pour chaque pays n'est pas une caricature au sens propre du terme, c'est-à-dire un portrait qui accentue volontairement certains traits de l'objet, mais la matérialisation de la façon dont un groupe d'étudiants jordaniens fait exister la réalité de la France et sa culture ainsi que celle de son propre pays.

Cette vision paraîtra sans doute, aux yeux de beaucoup, élaborée presque entièrement sur des stéréotypes. Ceci est en grande partie exact ; mais peut-il en être autrement quand on appartient à une communauté dont la culture est caractérisée par une grande distance avec celle de la culture de la langue cible et avec laquelle on n'a que de rares occasions de contacts ? Certainement pas, et les deux portraits que nous proposons doivent bien être considérés, selon l'expression de Lévi-Strauss comme une « *forme de réalité*⁴⁹⁸ » qui est ce avec quoi l'enseignant doit compter dans sa pratique pédagogique.

L'image qui se dessine est hautement affective et subjective. Cela se lit dans les appréciations sur la France, « *belle vie* », « *paradis* », etc., mais aussi dans celles portées sur la Jordanie qui représente la nation à laquelle on appartient et avec laquelle le lien qui existe est fortement émotionnel, « *ma vie* », « *mon enfance* », « *importante pour moi* »,

⁴⁹⁸ LEVI-STRAUSS C., *Anthropologies*, in Diogène, op. cit., p.4.

« *ma maison* », etc. Cette subjectivité n'empêche pas l'exercice d'une attitude critique : la Jordanie est aussi un « *feuilleton bédouin*⁴⁹⁹ », un pays où certains connaissent l'« *ennui* », la « *discrimination* » etc. La richesse des résultats auxquels nous sommes arrivée réside, pour nous, dans le fait que l'on ne se trouve pas dans la dichotomie caricaturale où « *eux* » et « *nous* » sont de parfaits opposés placés dans une hiérarchisation des valeurs et cultures que nous avons d'ailleurs craint de voir se profiler quand nous avons entrepris cette étude et surtout quand nous avons entrepris de rédiger la description des représentations sur la France et sur la Jordanie.

Certes, la France fait rêver. Mais cela n'est-il pas une conséquence prévisible de l'impact des stéréotypes Nord-Sud véhiculés dans le flot de l'internationalisation des échanges et des communications virtuelles en tous genres, alors que l'éloignement physique demeure ? Dans le même temps le regard porté sur la Jordanie reflète les ambiguïtés du pays. Atouts et handicaps sont soulignés, ainsi que les efforts et les travers d'une communauté affrontée aux mouvements de fond de la mondialisation. Il nous semble que s'expriment là toute la richesse mais aussi la force des représentations socio culturelles.

Personnes et pays sont perçus dans une même logique. La Jordanie, pays en développement, bénéficie de certains atouts mais connaît aussi des difficultés, notamment du point de vue économique et a la volonté de se développer. Les Jordaniens sont à l'image de cette situation : nerveux, tristes, ils sont aussi travailleurs et courageux. Les Français, eux, résidant dans un pays qui connaît peu de problèmes, sont optimistes et ont une vie facile. Peu d'éléments négatifs sont relevés à leur égard, si ce n'est dans les traits plus faiblement représentés que nous allons examiner dans la partie suivante.

8– Les occurrences faibles : une image en pointillés

Nous nous sommes appuyée jusqu'à présent sur les éléments les plus fortement marqués pour conduire notre analyse. Nous avons constaté que les représentations qui se dégageaient relevaient plutôt de grands stéréotypes. Nous nous sommes donc interrogée sur

⁴⁹⁹ Expression populaire ironique qui signifie, à l'image des feuilletons bédouins diffusés par la télévision, que l'on est dans une histoire bien connue, statique, avec peu d'espoir de changement et dont la fin est prévisible.

l'image profilée par les propositions plus faibles d'un point de vue quantitatif mais aussi très nombreuses que montraient nos résultats et qui, de ce fait, ne pouvaient être ignorées.

Les figures 3 et 4 permettent de constater leur grand nombre. Plus dispersées, elles renvoient à des opinions moins partagées, plus individuelles mais qui émanent du même groupe. Si l'on observe l'arborescence de ces traits, on s'aperçoit que cette multiplicité d'éléments disparates dessine un portrait que nous qualifierions de pointilliste de la France et de la Jordanie. Avec ces avis plus individualisés, nous nous éloignons du stéréotype pour arriver à un tableau peut-être plus réaliste car sans doute fondé sur des connaissances et expériences personnelles de l'objet. Nous ne sommes plus du tout dans le domaine du cliché, figé et toujours reproduit à l'identique mais dans celui d'éléments épars ayant en commun d'être produits par ceux-là même qui ont profilé les stéréotypes que nous avons relevés et commentés.

Il est tout d'abord remarquable que les représentations sur les pays ont suscité moins d'éléments faibles que celles sur les personnes : pour la Jordanie, toutes les propositions se sont inscrites dans de grands groupes de rattachement ; il n'y a donc pas eu matière à constituer une figure d'éléments faibles. Pour la France, leur nombre est très restreint mais laisse apparaître des traits intéressants car ils témoignent d'une connaissance moins stéréotypée et de notions de distance et de rapprochement : c'est une entité « *lointaine* », qui est confrontée au problème du « *chômage* » et comprend une « *communauté arabe* ».

Les éléments « *chiens* » et « *chats* » sont à envisager dans la perspective de ce que représentent ces animaux en Jordanie, comme dans beaucoup de pays arabes au demeurant : dans la tradition religieuse, les chiens sont considérés comme des animaux impurs, exception faite des chiens de berger, de chasse et de garde ; de ce fait, il est très rare de voir des chiens et ils n'ont de toutes façons pas leur place à l'intérieur des maisons. Les chats, qui n'entrent pas dans la catégorie des animaux impurs, sont des animaux errants et très rarement admis dans la sphère domestique. Si bien que la « culture des animaux domestiques⁵⁰⁰ » qui existe en France est un élément absolument étonnant, pour ne pas dire choquant, pour les Jordaniens.

⁵⁰⁰ Par « culture des animaux domestiques », nous entendons non seulement le fait qu'ils aient une grande place dans la sphère domestique, mais surtout la place qu'ils occupent dans la sphère économique : aliments et jouets pour chiens, cliniques spécialisées, photographes...

L'élément « *Pierre* » relève d'une perspective différente. Nous savons quel étudiant a noté cette occurrence et en lisant sa proposition, nous nous sommes souvenue d'une réflexion qu'il nous a faite un jour, au cours d'une conversation. Il nous a demandé de mentionner d'autres prénoms-types français dans les exemples que nous donnions en cours, car il désirait, outre l'effet de monotonie engendré, connaître d'autres prénoms français. Au-delà de son caractère anecdotique, cette remarque, que nous avons trouvée d'ailleurs absolument justifiée, nous semble illustrer la curiosité culturelle des apprenants d'une part et, d'autre part, par sa présence dans ce questionnaire, témoigne dans une certaine mesure de la capacité de l'enseignement reçu à générer des représentations culturelles.

La vision de la France pays laïque, qui n'est pas aussi fortement attestée qu'on aurait pu s'y attendre face à une société où les valeurs religieuses demeurent fortes (les débats occasionnés par la loi sur les signes religieux dans les écoles françaises ont été suivis avec attention), participe à dessiner, à la façon d'un grand patchwork, le contour des représentations culturelles visées par le questionnaire.

Les autres propositions nous semblent plus difficiles à analyser : dans « *sagesse* » faut-il voir une allusion à son existence de longue date, à ses philosophes classiques, à la vieille Europe ou à ses prises de position non guerrières dans les conflits de la région ? Que désigne « *sécurité* », sécurité sociale, sécurité dans la vie quotidienne ? Ces éléments sont trop allusifs.

Nous avons organisé les figures 3 et 4 sur les Français et les Jordaniens de façon à mettre en relief une répartition relativement équilibrée entre les valeurs positives et les valeurs négatives qui apparaissent seulement une fois. Par contre, on remarque que les valeurs plutôt neutres, à caractère informatif, sont plus importantes pour les Jordaniens que pour les Français ce qui nous paraît indiquer un plus grand consensus sur les appréciations informatives concernant les Jordaniens ; à l'inverse, les traits concernant les Français, que les étudiants connaissent moins, sont plus disparates mais reflètent parfois plus la réalité de la société française : il en est ainsi pour les éléments « *homosexuels* », « *pauvres* », « *mode de vie différent* », « *indépendants* ». La même remarque vaut pour les éléments placés au

centre de la figure 4 sur les Jordaniens : « *aiment les poèmes, les armes*⁵⁰¹, *les diplômés, les voitures* », « *se couchent tôt* », « *différentes façons de parler* », etc.

Plus nombreux, les éléments caractérisant les personnes semblent relever de connaissances davantage liées à des expériences individuelles. En effet, même s'il demeure réduit, le contact avec des Français a été réel, ne serait-ce que par l'intermédiaire de nos collègues français ou nous-même, au sein de l'équipe enseignante. Certains éléments nous semblent aussi provenir des récits faits par les étudiants ayant séjourné en France et nous laissent entrevoir l'importance de la parole d'autorité de ceux qui ont eu une expérience réelle de la France, qu'ils soient enseignants, étudiants ou touristes. Nous sommes donc en présence de propositions plus pertinentes et individualisées, moins figées.

9 – Rôle des grands blocs Europe, France et Occident

Nous avons examiné comment se profilaient les représentations de la France et de la Jordanie l'une par rapport à l'autre, souvent par un jeu de miroir. Pour ce qui est de la France nous avons souhaité aller plus loin et essayer de déterminer si elle se dessinait, pour les étudiants, comme une entité investie de caractéristiques propres ou si elle se confondait avec les blocs plus vastes de l'Europe ou des Etats-Unis. En effet, l'éloignement tant géographique que culturel, contribue bien souvent à noyer les images que tout individu a de certains pays. Il est fort probable que de nombreux Français ont ce type de représentations diffuses de pays d'Europe centrale ou de l'Extrême Orient. Nous nous sommes donc posé la question de savoir si la situation d'apprentissage d'une langue étrangère modifie la perception du pays dont la langue est étudiée.

9-1 Qu'est-ce l'Occident ?

Nous sommes en présence d'une notion relativement abstraite et mais qui semble suffisamment évidente pour ne recevoir que rarement une définition.

⁵⁰¹ L'élément « *aiment les armes* » évoque la pratique courante, bien qu'interdite par la loi, d'en faire usage pour manifester sa joie lors de fêtes comme les mariages, la réussite au baccalauréat, etc.

L'Occident est souvent défini par rapport à une autre ou d'autres entités. Ceci apparaît dans la définition que l'on trouve dans le dictionnaire de la culture :

- « 1- Littér. [...] point du ciel où le soleil se couche.
- 2- Cour. (...Opposé à Orient). Région située vers l'Occident par rapport à un lieu donné ; partie de l'ancien monde située à l'ouest. [...] Ensemble des pays d'Europe et d'Amérique du Nord (opposé à Orient : Pays arabes et Asie)
- 3- Hist. L'Europe de l'Ouest, les Etats-Unis et, plus généralement les membres de l'OTAN »

Il apparaît que cette notion, qui relève, d'un point de vue littéral de la géographie, appartient en fait davantage au domaine de la géopolitique puisque, par exemple, pour le continent américain seule l'Amérique du Nord est concernée. Ce sont donc des rapports politiques et économiques qui délimitent l'Occident et l'Orient. L'historien anglais Toynbee a écrit, dans les années 50, un ouvrage intitulé *le Monde et l'Occident*, dans lequel il examine les rapports d'affrontement qui ont présidé aux relations du monde et de l'Occident depuis plusieurs siècles, focalisant les griefs sur l'Occident et favorisant la constitution de représentations⁵⁰². Dans cette analyse la dualité s'exprime entre deux pôles, celui de l'Occident, qui n'est pas défini précisément, et celui des non Occidentaux qui comprend quatre grands blocs : la Russie, l'Islam, l'Inde et l'Extrême-Orient. Un demi siècle plus tard, Lacoste note à ce propos :

« Cette représentation [l'Occident] chargée de valeurs (positives si l'on s'en réclame, négatives si l'on s'y oppose) qui se réfère à des conceptions dualistes du monde, fut longtemps le fait des Européens, surtout ceux d'Europe de l'Ouest [...]. En fait, durant des siècles, ils ont surtout parlé de l'Orient, de ce qu'était l'Orient par rapport à eux, c'est-à-dire de ce qu'ils n'étaient pas⁵⁰³ »

⁵⁰² TOYNBEE A.-J., *Le monde et l'Occident*, Paris, Desclée de Brouwer, 1953, p.72. Il exemplifie ainsi cette idée : « Les peuples non occidentaux peuvent différer par la race, la langue, la civilisation, la religion, ils seront tous d'accord sur un point : si un Occidental leur demande leur opinion sur l'Occident, ils fourniront tous la même réponse, qu'ils soient russes, musulmans, hindous, chinois ou japonais. Ils diront tous que l'Occident a été le grand agresseur des temps modernes et chaque peuple pourra invoquer ses propres expériences pour justifier cette assertion »

⁵⁰³ LACOSTE Y., *Dictionnaire de géopolitique*, Flammarion, 1995, p.1145.

Pour Lacoste, cette dichotomie a généré depuis quelques décennies un phénomène relativement nouveau dans un certain nombre de pays dont ceux du monde musulman où l'Etat-nation n'est plus la seule représentation géopolitique et se trouve supplantée par d'autres plus vastes et plus imprécises mais tout aussi porteuses de valeurs. L'influence de mouvements fondamentalistes « désigne à tous les musulmans un adversaire commun, l'OCCIDENT, grande abstraction géopolitique s'il en est ⁵⁰⁴ ». De son côté, Corm souligne que la culture occidentale a une perception tout aussi globale et floue du monde musulman. Pour l'Occident, « ... l'islam [est une] *totalité globalisante*, [un] *fait social total, temporel et spirituel confondu, irrationnel, irréductible, violent* [...] ⁵⁰⁵ ». Intrinsèquement liés tout en étant arbitrairement séparés et distincts, Orient et Occident sont deux concepts à manier avec prudence mais riches en potentiel de représentation.

9-2 Perception de l'Occident

Quand ils ont abordé cette question, les étudiants ont eu quelques difficultés à comprendre ce qu'il fallait entendre par ce mot. Dans le souci de ne pas influencer les réponses par notre discours, nous avons eu soin de ne pas donner d'explication mais seulement la traduction en arabe, car il s'agit d'un terme fortement empreint de subjectivité. Nous nous appuyons, dans cette partie, sur les tableaux 9 et 10, sur les figures 5 et 6 montrant les résultats des réponses aux questions 10-a, 10-b, ⁵⁰⁶

Si l'on s'intéresse à l'aspect géographique des représentations qui se dégagent sur l'Occident, on s'aperçoit que le pays qui semble le plus le symboliser est les Etats-Unis, suivi de près par la France, l'Angleterre et l'Allemagne. La position de tête occupée par les Etats-Unis n'est pas surprenante si l'on considère la haute implication politique de ce pays dans la région moyenne orientale, ce qui a pour conséquence de focaliser sur ce pays des manifestations de sentiments négatifs. A ce stade de l'analyse, il est difficile de savoir si la France est citée en deuxième position du fait de ses liens historiques avec la région ou si

⁵⁰⁴ LACOSTE Y., *Dictionnaire de géopolitique*, op. cit., Préambule, p. 25.

⁵⁰⁵ CORM G., *Orient-Occident, la fracture imaginaire*, Paris, Ed. La Découverte & Syros, 2002, p.125. G. Corm est économiste, ancien ministre libanais et consultant auprès d'organismes internationaux et banques centrales.

⁵⁰⁶ Question 10 a et b : « Ecrivez les **cinq mots** qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez : - à l'**Occident**, - aux **Occidentaux** ».

cela est fonction de sa qualité de pays de la langue étudiée ; cependant, le fait que l'on relève l'élément « *Hexagone* », issu directement des cours de l'université, nous incite à penser qu'il existe un lien avec la situation d'apprentissage.

Tout de suite après viennent le Canada et l'Australie qui doivent cette place au fait qu'ils représentent ce que nous nommerions « l'évasion salvatrice », c'est-à-dire l'espoir d'une émigration qui apportera une solution, par les potentialités de travail dont ils sont porteurs, à un avenir que beaucoup de jeunes Jordaniens considèrent comme problématique. Les autres pays ont une symbolique moins marquée, si ce n'est Israël, l'Iraq et la Palestine, sans doute cités ici pour les liens que leur histoire et leur actualité contribuent à nouer avec l'Occident. Il est en outre remarquable que l'entité « *Europe* » occupe une place faible, avec seulement 4 citations. Elle n'apparaît ainsi que comme une composante parmi d'autres au sein de ce bloc « *Occident* », défini davantage par des éléments particuliers individualisés.

L'Occident est massivement perçu dans sa force économique et son avance technologique et scientifique. « *Développement, économie, richesse* » est la rubrique ayant recueilli le plus haut score. L'Occident réunissant les pays les plus industrialisés de la planète, aucun commentaire n'est nécessaire pour expliquer ce trait majeur exprimé par un public appartenant à un pays en développement. Il convient toutefois de remarquer que l'élément « *économie* » ne se situe pas en tête des propositions faites pour la France. Sans doute cela est-il dû au caractère de conglomérat de pays à économie forte de la notion d'Occident, mais peut-être aussi au fait que la France, pays dont on étudie la langue, est l'objet de davantage de connaissances qui sont aussi plus affinées et plus chargées d'affectivité. Une grande partie des autres éléments apparus se confondent avec ceux que nous avons relevés pour la France : c'est le cas de « *beau pays* », « *relief et climat* », « *culture, civilisation* », « *mode* », « *liberté* », « *villes* » ou encore « *tourisme* ». Par contre, deux éléments retiennent notre attention, car ils diffèrent. Il s'agit de « *rappports négatifs/Occident/monde/pays arabes* » et « *distance* ».

Dans la partie 9-1, nous avons vu que l'Occident était souvent considéré dans son opposition à l'Orient qui englobe, entre autres, les pays arabes. Cette relation est fondée sur des paramètres économiques et politiques et elle se manifeste dans les réponses des

étudiants sous une forme dépréciative⁵⁰⁷. Plus que des faits historiques, qui relèvent de la constatation et que l'on retrouve dans les éléments « *colonisation* », « *Anglais* », « *Iraq* » et « *Palestine* », ce sont des attitudes négatives de l'Occident qui sont exprimées : l'Occident « *aime la guerre* », « *aime dominer le monde* », « *utilise son pouvoir pour arriver à ses fins* », « *agressif* ». Ces éléments révèlent la permanence de ces rapports car ils émanent d'un public qui vit toujours au cœur de cette problématique inégalitaire, vision qui transparaît dans « *dominant le tiers monde* ». La représentation qui se dégage est celle d'étudiants se situant dans une communauté placée dans un double rapport de domination, économique et politique, génératrice d'un sentiment profond de différence vis-à-vis de l'Occident.

L'élément religieux est partie prenante de cette conjoncture. La lecture de la rubrique « *Référents religion et arabes*⁵⁰⁸ », nous apprend qu'il s'agit d'un trait important dans la propagation de cette perception où se mêle le religieux et le communautaire : l'Occident est contre l'Islam et donc contre les Arabes. Nous avons plusieurs fois constaté ce sentiment, un peu auto dépréciatif, chez certains jeunes Jordaniens, que les Occidentaux « ne les aiment pas », non pas en tant que Jordaniens mais en tant qu'Arabes : ils ont « *une mauvaise idée des Arabes* ».

Ce sentiment d'une incompréhension majeure est à mettre en relation avec le deuxième élément nouveau par rapport à ceux que nous avons relevés pour la France, celui de la distance. Celle-ci renvoie autant à l'éloignement géographique qu'à la différence culturelle, ressentie par le public. Elle se situe dans divers domaines de la vie tels que la langue, la nourriture, les idées et modes de pensée, les habitudes ou les relations sociales.

Cette distance apparaît bien plus grande que celle que nous avons pu relever pour la France, à la question 08-a où l'élément « *loin* » n'apparaît qu'une fois. Ce sentiment est certainement à relier aussi au degré de connaissance d'un point de vue quantitatif des objets France et Occident. Le nombre de non réponses est significatif :

⁵⁰⁷ Voir détail de certaines valeurs du tableau 9, rubrique « Rapports négatifs Occident/Monde/pays arabes ».

⁵⁰⁸ Voir détail de certaines valeurs du tableau 9, rubrique « Référents religion et arabe ».

	Absence totale de réponse	Nr : réponse partielle, moins de cinq propositions
France	0	14
Français	0	34
Occident	5	42
Occidentaux	14	58

**Tableau 19 – Représentations sur la France et l’Occident
Absence de réponse totale ou partielle - Questions 08 a et b et 10 a et b**

Le degré d’absence de réponses s’élève proportionnellement au sentiment d’éloignement manifesté par les répondants. Cette gradation est encore plus significative si l’on considère qu’un certain nombre d’étudiants n’ont fourni qu’un seul élément de réponses pour la question concernant l’Occident ou les Occidentaux. La situation d’apprentissage de la langue et de la culture française dans laquelle sont placés les étudiants semble bien créatrice de liens, même si ceux-ci sont indirects.

9-3 La proximité avec la France

La question 25⁵⁰⁹, dont nous avons regroupé les réponses dans le tableau 20 ci-dessous, devrait nous permettre d’examiner la capacité de rapprochement générée par la situation d’apprentissage.

Valeurs	Nb. cit.
Très proche	16
Plutôt proche	40
Pas proche du tout	60
Nr	4
Total	120

Tableau 20 - Degré de proximité France/Jordanie - Question 25

⁵⁰⁹ Question 25 : « **Par rapport à vous ou à la société jordanienne**, vous voyez la France comme un pays : - très proche, - plutôt proche, - pas proche du tout. **Expliquez pourquoi**».

Sur cette question, très peu d'étudiants ont omis de répondre, manifestant par là que la connaissance de la France, apportée par l'apprentissage de la langue, même si elle est minimale, crée un lien, quelle qu'en soit la nature. Pour la moitié d'entre eux, c'est dans la différence que ce lien est affirmé. Les raisons de cette distance, nous la trouvons dans les raisons avancées par les 86 étudiants qui ont expliqué leur réponse. La quasi-totalité des étudiants qui se sentent loin de la France, outre le paramètre géographique, justifient ce sentiment par la différence des cultures qui, étroitement liée à la différence de religion, est à l'origine de traditions, d'habitudes, de modes de vie, d'opinions différentes. Nous avons relevé de nombreux éléments tels que « *éloignement géographique et dans les traditions* » ou « *différence de religion et de pensée* ». Par ailleurs, ces différences instaurent pour certains la ligne de démarcation entre Orient et Occident ; trois étudiants expriment de façon explicite que l'inscription de la France dans l'Occident fait de la société française une société avancée sur le plan de sa technologie et porteuse de valeurs différentes de celle de la Jordanie.

Huit répondants ont estimé que c'est la méconnaissance des Français et de leur mode de vie qui est à l'origine de ce sentiment. Cette remarque a retenu notre attention par la formulation qui en a été faite. Une partie des explications sont rédigées sous une forme imprécise « *car on sait très peu de choses* », alors que les autres évoquent une absence de contact ou de connaissance de la réalité de la vie quotidienne des Français « *je ne connais personne en France* » ou « *je ne sais pas comment les gens se conduisent* », « *je sais pas comment les gens vivent leur vie* », « *je ne sais pas ce qu'ils aiment* ». Dans ces remarques nous lisons à la fois la curiosité et le souhait d'en savoir davantage sur l'autre communauté culturelle mais aussi l'importance de la dimension culturelle d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Le sentiment de proximité plus ou moins grande ressentie par d'autres trouve des justifications diverses. Certaines sont d'ordre politique comme « *car ils aident les Palestiniens* », « *accords de coopération entre les deux pays* » ou « *pays amis* », ou d'ordre institutionnel tels que « *présence de l'ambassade de France ; du centre culturel français ; existence de bourses d'études en France* ». D'autres sont reliées à la présence de Français en Jordanie « *beaucoup de Français en Jordanie ; certains quartiers sont pleins de Français* » ou sont directement liées à l'apprentissage de la langue « *car je suis en train*

d'apprendre la langue », « *car on étudie le français dans les écoles et les universités* » ou encore liées à la présence d'une communauté arabe en France. Notons enfin qu'un lien passant par l'enseignant est exprimé, que celui-ci soit Français ou Jordanien. Des éléments tels que « *car mes professeurs vivaient en France et ils nous racontent chaque jour quelque chose* » ou « *car je vois les professeurs français de mon université* » attestent ce lien.

On observe également que plusieurs étudiants n'ont pas pu se déterminer pour une des options de proximité qui étaient proposées dans la question et ont fourni des raisons plutôt partagées comme « *il y a des ressemblances et des différences* ». Ce dernier type de réponses ainsi que la lecture de la réponse d'un des deux étudiants ayant effectivement passé un mois en France « *pas proche du tout* » car « *la Jordanie est un pays en voie de développement et il y a une grande différence entre la tradition arabe et la tradition française*⁵¹⁰ », nous a amenée à réfléchir sur « l'élasticité » de la notion de proximité ou d'éloignement. On ne se sent pas forcément proche d'un pays si on le connaît, ce que prouve la réponse de cet étudiant qui avait par ailleurs passé un excellent séjour en France. Si la connaissance d'un objet particulier entraîne un sentiment d'appropriation créateur de liens, comme nous l'avons déjà mentionné, d'autres critères entrent sans doute aussi en jeu. On peut peut-être mettre au nombre de ceux-ci la situation d'apprentissage dans laquelle se trouvent nos étudiants mais aussi d'autres plus personnels relevant de la personnalité de chacun et de la capacité à aborder l'étranger avec une certaine curiosité et ouverture d'esprit.

Remarquons enfin que ce type d'appréciations est marqué par la flexibilité. L'élément « *il y a des relations et des accords entre les deux pays, mais je les vois maintenant moins proches à causes du problème du voile* » montre des perceptions fluctuantes en fonction des circonstances et des enjeux : le problème du voile remet à l'ordre du jour le clivage Occident/Orient, alors que la prise de position de la France, en 2003, contre une intervention armée en Iraq, par exemple, a activé un sentiment d'empathie et opacifié ce clivage.

⁵¹⁰ Voir questionnaire n° 107.

9-4 France/Europe - Europe /Etats-Unis, même concept ?

Nous avons voulu savoir si le fait d'apprendre le français suffisait à faire naître une perception de la France pour elle-même, plus fine, en dehors du bloc européen, voire même américain. En effet, la Jordanie n'échappe pas à cette vision dichotomique du monde qui fait de l'Occident l'opposé de l'Orient. Cependant, nous avons supposé qu'au même titre que d'autres pays de la zone moyen-orientale, la Jordanie était plus sensible à la composante « Etats-Unis » en raison de la plus grande implication de ce pays dans la région et que cela avait peut-être un rôle à jouer dans la perception que les étudiants avaient de la France. Pour les questions 23 et 24⁵¹¹ relatives à cette investigation, nous avons donc adopté la forme semi fermées laissant plus de latitude aux répondants.

	Similarité France/Europe (/120)		Similarité Europe/Amérique (/120)	
Oui	79	65,8%	70	58,3%
Non	38	31,7%	46	38,3%
Nr	3	2,5%	4	3,3%

**Tableau 21 – Similarité d'image France/Europe – Question 23
Similarité d'image Europe/Amérique – Question 24**

La consultation du tableau 21 montre que presque 66% des étudiants testés perçoivent la France comme une partie intégrante de l'Europe alors qu'un pourcentage de 58% dit ne pas faire de différence entre Europe et Amérique. Nous voyons dans ces résultats se profiler une perception de l'Occident. Pour 38%, le bloc occidental apparaît comme un ensemble binaire composé de l'Amérique et de l'Europe et pour 31% l'image de la France ne se confond pas avec celle de l'Europe. Pour ce qui est de raisons invoquées pour justifier ces différences de perception, nous nous reporterons aux exemples de différences donnés pour chacune de ces questions.

⁵¹¹ Question 23 : « L'image que vous avez des pays d'Europe et des Européens est **la même** que celle que vous avez de la France et des Français. Oui, non : donnez deux exemples de ces **différences** ». Question 24 : « L'image que vous avez des pays d'Europe et des Européens est **la même** que celle que vous avez de l'Amérique et des Américains. Oui, non : donnez deux exemples de ces **différences** »

Ce qui frappe tout d'abord, c'est le nombre important d'absences d'explication des opinions manifestées. En effet, on constate que seuls 28 étudiants ont tenté de justifier leur réponse pour la question 23 et que 40 l'ont fait pour la question 24, alors que presque tous ont répondu à la première partie de ces questions, comme l'indique le tableau 21. Il semble donc que ces perceptions, bien présentes, soient malaisées à justifier.

La différence manifestée par les réponses qui sont faites à la question 24 entre la perception de l'Europe et celle des Etats-Unis nous paraît la plus significative et de nature à expliquer celle de l'Europe. C'est dans le degré d'implication politique des Etats-Unis au Moyen Orient qu'il convient d'en rechercher les raisons. La puissance américaine est une contingence que l'on ne peut ignorer quand on est citoyen de l'un de ces pays. Il s'agit d'une présence forte, non seulement véhiculée par les médias car elle touche à l'actualité nationale et internationale, mais aussi palpable, empreinte d'une réalité beaucoup plus grande que dans d'autres parties du monde. Elle est de plus liée, non pas à des fins de coopération, mais à des conflits armés. La prise en compte de ces circonstances permet de comprendre les raisons pour lesquelles, à deux exceptions près, on ne relève que des éléments négatifs, ou au mieux neutres, faisant référence à des aspects de la société américaine, tels que « *dominateurs* », « *agressifs* », « *interviennent dans les affaires des autres pays* », « *cosmopolitisme* » ou « *il y a du travail en Amérique* ». Ces propositions dépréciatives visent en premier lieu la politique extérieure américaine envers les pays arabes, jugée agressive : l'élément « *Amérique : état voyou* » est sans équivoque.

Nous n'avons constaté que deux réponses positives « *les Américains sont plus sociaux que les Européens* » et « *je ne suis jamais allé dans les pays européens ; je suis allé aux Etats-Unis et je peux dire que les gens sont gentils* ». La deuxième affirmation a retenu notre attention. En effet, elle émane d'un étudiant que nous connaissons et qui a effectivement bénéficié d'une prise en charge financière par un organisme américain pour effectuer un séjour de deux semaines aux Etats-Unis, au cours de l'été 2002. Il semblerait donc que le contact direct avec une société étrangère et les personnes qui y vivent soit de nature à générer des représentations positives, dans la mesure où cette rencontre n'a pas été source de dysfonctionnements.

Les propositions concernant l'Europe se situent sur une échelle proportionnellement inverse ; parmi un ensemble d'éléments positifs, seuls deux d'entre eux sont négatifs

« *dominateurs* » et « *les Américains sont plus sociaux que les Européens* ». Tout se passe comme si le contrecoup d'une rancœur née de rapports vécus comme inégalitaires entre des éléments expansifs et conquérants et des éléments dominés bénéficiait à une perception plus valorisante de l'Europe.

Si l'on se penche maintenant sur les résultats de la question 23 concernant les images du couple France/Europe, on note le même contrecoup : « *les Français sont plus gentils que les Européens* », « *ils aiment les arabes mais les européens les détestent* », « *ils sont simples et modestes mais les européens sont compliqués et prétentieux* » ou « *les français sont polis, pas les autres* ». Ici, c'est le bloc européen qui est déprécié. La France ne recueille que des éléments positifs ou neutres particulièrement quand elle est explicitement comparée à l'Europe. Il est intéressant de considérer les affirmations faites sur les autres pays européens : l'Angleterre, qui était la puissance mandatée par les Nations Unies sur la région correspondant à la Jordanie actuelle, est désignée par des termes comme « *violents* », « *arrogants* », « *racistes* » ou « *discrimination* » ; l'Allemagne par « *sérieux* », « *graves* » et « *discrimination* » et l'Espagne et les Espagnols par « *plus sociables que les Français* », « *gais* », « *on retrouve la culture arabe* » ou « *civilisation islamique* ».

Les éléments qui apparaissent dans les questions 23 et 24 dessinent des représentations opposées des Etats-Unis, de l'Europe et de la France : l'Europe apparaît comme une interface instable entre les pôles « Amérique » et « Europe ». Sa perception évolue en fonction du pôle avec lequel elle est mise en compétition. Les orientations politiques envers les pays arabes semblent être des vecteurs importants pour la formation des représentations. Il est difficile cependant, d'aller plus loin dans le commentaire de ces résultats car le nombre de ceux qui y ont répondu est loin d'être significatif.

10- Origine des représentations

10 – 1 Place des médias audio-visuels et écrits

Il est trivial d'évoquer la part des médias écrits et audio-visuels dans la formation des représentations socioculturelles. Ils constituent cependant un élément majeur que l'on ne peut ignorer du fait de la diversification des moyens de communication et de leur large

diffusion sociale en Jordanie : comme nous l'avons déjà signalé⁵¹², la société connaît une expansion tout à fait remarquable des nouvelles technologies de communication. De nouvelles formes de contacts culturels virtuels sont ainsi créées. Nous allons essayer de comprendre quelle importance revêtent ces sources médiatiques.

Le tableau 22 présente les réponses générales aux questions 14, 15, 17, 18 du questionnaire « *Vos images sur la France viennent ...du cinéma, ...de la lecture, ... de la télévision, ...de la chanson* ».

Cinéma (/120)			Lecture (/120)		Télévision (/120)		Chanson (/120)		
Oui	Non	Nr	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Nr
48	71	1	70	50	112	8	78	40	2

**Tableau 22 - Les médias comme sources de représentations
Questions 14- 15- 17- 18**

On constate d'emblée que la télévision est de loin le média le plus cité comme source de représentations, ainsi que nous l'avons noté dans les tableaux 12 et 13. Le cinéma apparaît comme le média le moins susceptible d'intervenir dans la formation des représentations. Pour examiner ces résultats, nous allons avoir recours, pour chacun de ces domaines, à un tableau faisant apparaître les détails des réponses fournies par les étudiants.

10-1-1 La télévision - Question 17⁵¹³

Depuis une dizaine d'années, dans le domaine des médias audio-visuels en Jordanie, le devant de la scène est occupé par la transmission d'images par satellite. Nous ne disposons pas de chiffres précis car à notre connaissance aucune étude statistique n'a été faite sur ce phénomène. L'observation empirique nous permet cependant d'affirmer que le nombre de foyers possédant la parabole semble nettement supérieur à celui des familles qui ne reçoivent que les chaînes de la télévision nationale jordanienne. En effet, l'accès au

⁵¹² Voir chap. sur L'identité, partie 6-4, « Une société conservatrice mais ouverte aux nouvelles technologies ».

⁵¹³ Question 17 : « Vos images de la France viennent de la télévision »

réseau par satellite est gratuit⁵¹⁴, et l'achat du matériel nécessaire est devenu peu onéreux. La télévision locale est donc très fortement concurrencée par un réseau qui offre de nombreuses chaînes, les plus suivies étant celles provenant d'autres pays arabes.

Valeurs	Nb. cit. (/120)
Télévision et/ou satellite (Q. 17.1)	
Télévision jordanienne	46
Satellite	81
Nr	8
Types de programmes regardés (Q.17.2)	
Films	60
Journal télévisé	57
Emissions de variétés	39
Documentaires sur la France	69
Nr	11
Langue des documentaires (Q.17.2)	
En français	49
En arabe	39

Tableau 23 – La télévision : réseaux reçus et programmes regardés - Question 17

Au vu du tableau 23, il s'avère qu'effectivement les chaînes satellitaires sont beaucoup plus suivies que les chaînes locales. Nous avons cependant été un peu surprise par le chiffre relativement élevé de ceux qui regardent la télévision jordanienne car nos observations personnelles nous laissaient attendre un score inférieur. Nous avons donc voulu savoir si le lieu d'habitation pouvait être un paramètre explicatif. Nous avons donc croisé les variables « *lieu d'habitation* » et « *télévision et/ou satellite* » ; en regroupant les données obtenues pour les trois grandes villes Amman, Zarqa et Irbid et celles obtenues pour les huit petites villes et villages Jerash, Ramtha, Mafraq, Salt, Shouna, Aquaba, Noaïma et Ajloun, nous arrivons aux données suivantes :

⁵¹⁴ Recevoir des chaînes de transmission par satellite ne nécessite ni le paiement d'une redevance, ni un abonnement payant.

Valeurs		Nb. de questionnaires (/120)	Nb. cit. (/120)
Amman, Zarqa, Irbid	Satellite	87	60 (68%)
	Télévision jordanienne		30 (34%)
Jerash, Ramtha, Mafraq, Salt, Ajloun, Aquaba,	Satellite	33	21 (63%)
	Télévision jordanienne		16 (48%)

Tableau 24 - Médias audio-visuels selon la taille des agglomérations (Croisement des questions 17.1 et 07)

Le tableau 24 fait apparaître des différences significatives entre les deux pôles géographiques que nous avons constitués : si 34% étudiants résidant dans une grande ville déclarent regarder la télévision locale, la proportion atteint presque la moitié pour ceux qui habitent des agglomérations de tailles inférieures. Ces chiffres montrent une plus forte pénétration de la parabole dans des milieux urbains, réputés moins conservateurs des traditions, mais nécessiteraient à notre avis une étude plus approfondie, sur un échantillon plus large de population, pour permettre une analyse plus précise de ce phénomène. Nous retiendrons pour notre recherche qu'ils confirment l'importante expansion qu'ont connue les chaînes de transmissions par satellite depuis un peu plus de dix ans maintenant et que les programmes diffusés par ces réseaux constituent des sources de connaissance de certains aspects de la société française.

A l'intérieur de ces programmes, les étudiants suivent majoritairement des documentaires, plus souvent en L2 qu'en L1, des films et le journal télévisé. Le fait de choisir des documentaires atteste de l'intérêt et de la curiosité qu'ils ressentent pour les aspects culturels de leur apprentissage car la langue de ces émissions ne semble pas être un critère déterminant ; en effet, beaucoup de ceux qui ont indiqué regarder des documentaires déclarent le faire dans les deux langues. Quant au journal télévisé, s'il présente un intérêt informationnel certain sur des faits de société, les déclarations des étudiants nous incitent plutôt à penser qu'ils le considèrent comme un moyen de tester ou d'améliorer leur compétences linguistiques : d'une durée inférieure à celles des films, il est composé de séquences courtes dont la compréhension est facilitée par les reportages en images.

10-1-2 Le cinéma – Question 14⁵¹⁵

Le cinéma est la valeur la moins attestée parmi les médias audio-visuels. Les réponses apportées aux questions incluses 14.1, 14.2, 14.3 sont regroupées dans le tableau 25 ci-dessous.

Avez-vous vu des films français ? (Q.14-1)	Nb. cit./120)
Oui	30
Non	19
Nr	71
Caractéristiques des films français (Q.14.2)	
Choquants	2
Drôles	8
Ennuyeux	29
Intéressants	22
Romantiques	39
Nr	17
Vous préférez les films... (Q.14.3)	
Français	24
Arabes	22
Américains	65
Indiens	17
autres	0
Nr	7

Tableau 25 – Représentativité et goûts cinématographiques – Question 14-1, 14-2, 14-3

Le tableau 22 montre que 48 personnes considèrent le cinéma comme une source de représentations alors que, au vu des réponses à la question (Q.14.1) du tableau 20, seules 30 ont vu au moins un film français et 71 ont omis de répondre à la question. Nous devons préciser que le taux de non réponses est peut-être en relation avec une difficulté rencontrée par les étudiants et que nous n'avons pas perçue lors de la passation du questionnaire : la

⁵¹⁵ Question 14 : « Vos images de la France viennent du **cinéma**. A votre avis, les **films français** sont :- choquants,- drôles,- ennuyeux,- intéressants,- romantiques. Vous **préférez** les films :- français,- arabes,- américains,- indiens.»

question 14.1 était formulée ainsi : « *Vous avez vu des films français, par exemple (un titre)...., C'était il y a combien de temps ?* ».

Nous avons été surprise de constater qu'une partie de ceux qui avaient répondu positivement à la première partie de la question, exprimaient pour la seconde partie des réponses du type « *une heure* », « *une heure et demie* » ; nous n'avons donc pas tenu compte de cette question. Nous ne pensons pas que cette gêne soit de nature à hypothéquer l'ensemble de la question, car la question 14.3 confirme la faible part occupée par le cinéma français dans les représentations du public testé et une nette préférence pour les films américains. Le cinéma français, selon les avis exprimés à la question 14.2, est vu sous les deux angles, apparemment contradictoires, de « *romantique* » et « *ennuyeux* ». On comprend mieux l'occurrence « *ennuyeux* », si l'on fait une lecture a contrario des justifications données à propos du cinéma français et du cinéma américain, dans le tableau 26 ci-dessous, pour lequel nous avons retenu les trois valeurs les plus élevées.

Valeurs		Nb. cit. (/120)
Américains	Sujets variés (7) ; bons scénarios à suspens (11) ; action (12)	31
	Bonne compréhension de la langue	10
	Intéressant	15
Français	Utile pour apprendre la langue	16
	romantiques	6
	Longs, ennuyeux, (trop) calmes	4
Indiens	Beaux, jolies filles	4
	Romantiques, belle fin, fin triste	5
	Intéressant	2
Arabes	Compréhension de la langue	6
	Reflet de la société et des valeurs arabes	5
	Intéressant	3

Tableau 26 - Justifications des goûts cinématographiques - Question 14 - 3

Le cinéma américain apparaît comme une espèce de « macro cinéma », dans le sens où il englobe tous les genres, ce qui lui permet de répondre à toutes les attentes du public : des éléments tels que « *varié, romantiques, amour, action, problèmes de la société* », « *traitent de tous les sujets de la vie* », « *tous les genres et tous les âges* », « *il y en a beaucoup et tout le monde peut trouver un film à son goût* » l'attestent. Le cinéma français, plutôt intimiste et axé sur les problèmes de société est vécu comme ennuyeux par les jeunes

Jordaniens qui retiennent surtout « le manque d'action et l'absence d'histoire, de scénario⁵¹⁶ ». Le trait « *intéressant* », qui n'a pas de valeur explicative en lui-même, est tout de même significatif de l'intérêt manifesté pour les films américains si l'on considère sa fréquence par rapport aux autres types de cinéma.

Si le caractère d'ennui ressenti pour les films français est généré par la concurrence du cinéma américain, qui repose sur une expérience réelle, nous pensons que celui de « *romantique* » est davantage à placer dans le domaine des grands stéréotypes, détachés de toute expérience réelle, qui font de la France le pays de l'amour, des belles filles, des grands séducteurs et dont la culture est « *romantique* ».

Les occasions de voir des films français sont, par ailleurs, beaucoup plus rares : en dehors de la chaîne étrangère jordanienne, peu suivie, et de TV5, seules quelques manifestations organisées par le service culturel ou le centre culturel français présentent des films français ou d'expression française. Ce manque d'intérêt est enfin confirmé implicitement par la principale raison invoquée pour suivre ces films : il s'agit d'un intérêt linguistique.

Engagés dans un cursus d'apprentissage de la langue française dans un pays anglophone, les médias représentent une occasion de contact direct avec la langue d'autant plus accessible que TV5 diffuse des films français sous-titrés en français, laissant au téléspectateur le loisir de suivre soit les dialogues soit la transcription simultanée. Ce caractère utilitaire, que l'on relève également pour le cinéma américain, constitue l'élément le plus affirmé quantitativement au niveau du cinéma français, et se traduit par des propositions telles que « *pour améliorer mon français* », « *car je voudrais apprendre le français* », « *permet l'apprentissage de nouveaux mots* » ; l'une d'elle illustre particulièrement bien notre propos : « [je regarde] *les films français pour apprendre la langue et les films américains car ils sont intéressants* ». Le cinéma se révèle ainsi une source peu pertinente d'alimentation des représentations culturelles sur la France.

⁵¹⁶ Nous reproduisons ici des propos tenus par des étudiants.

10-1-3 La lecture – Question 15⁵¹⁷

Par lecture nous entendions aussi bien la lecture d'œuvres littéraires que celle de journaux ou de magazines. Le tableau 22 montrait que 70 étudiants sur les 120 répondants déclaraient qu'il s'agissait bien d'une source de leurs représentations sur la France et sa culture.

Lecture d'œuvres françaises (/120)		
Oui 46	En français : 11	En arabe : 45
Non 17		
Nr 57		
Type d'œuvres lues (/120)		
Littérature	29	
documentaires	3	
Policiers	9	
Autres (Nouvelles)	10	
Nr	78	
Auteurs cités (/120)		
Victor Hugo	19	
Balzac, S. de Beauvoir, Sartre, Rousseau, Voltaire, Descartes, R. Roland, A. Dumas, A. Lupin, A. Malouf,	1 *	

Tableau 27 - La lecture d'œuvres littéraires comme sources de représentations
Question 15-1

* Nombre d'apparitions pour chaque élément de la colonne de gauche

Pour mieux apprécier cette affirmation nous avons tenté de savoir quelles étaient leurs habitudes de lecture en français. Ce besoin de « vérification » correspondait à des constatations que notre connaissance personnelle du terrain nous avait permis de faire. Nous avons maintes fois observé, tant dans notre milieu de travail que dans notre

⁵¹⁷ Question 15 « Vos images de la France viennent de lectures. 15-1 : Vous avez lu des livres d'écrivains français,- en français,- en arabe,- littérature,- documentaires,- policiers. 15-2 : Des journaux ou des magazines»

expérience quotidienne, que ni les enfants scolarisés ni les adultes ne sont de véritables lecteurs.

Au niveau de l'école publique, que nous connaissons assez bien, la lecture d'œuvres de littérature arabe ne fait pas partie de la culture éducative : si chaque école possède effectivement une bibliothèque assez bien équipée, pour ce qui est de la littérature arabe, à en juger par les rayons où trônent de nombreux livres à belles reliures, il semble que peu d'élèves empruntent des livres pour une lecture de détente. L'activité de lecture semble s'amenuiser au fil des générations : la jeunesse actuelle passe plus volontiers ses loisirs devant la parabole ou sur Internet. Nous pouvons donc dire que la culture du livre est actuellement très peu développée en Jordanie⁵¹⁸.

L'analyse des données recueillies, regroupées dans le tableau 27, révèle que la plupart de ceux qui ont lu des oeuvres françaises l'ont fait en arabe. Seuls 11 sur 120 les ont lues en français et il est fort probable que les livres lus soient en fait des réécritures en français facile à l'usage des étudiants étrangers apprenant le français car une œuvre originale en version intégrale est difficilement accessible en 2^e ou 3^e année. À travers le fait qu'ils abordent cette littérature en langue maternelle nous lisons le désir de connaître des œuvres classiques, célèbres et prestigieuses. Il n'est donc pas étonnant que l'écrivain le plus lu soit Victor Hugo avec *Les Misérables*. Une telle lecture n'est pas suscitée par le plaisir de lire un texte dont la qualité repose sur un style littéraire mais plus certainement par le désir d'accéder à une culture cultivée et de découvrir des textes que leur pertinence a conduit à une reconnaissance universelle. Beacco l'exprime en ces termes :

« Ces réalisations culturelles se diffusent par leur capacité comme interne à susciter l'adhésion, à séduire, émouvoir, interroger les grands mythes (la vie, l'amour, la mort...) par leur plasticité sémiotique, matrice d'interprétations renouvelables à l'infini.⁵¹⁹ »

⁵¹⁸ Nous avons organisé plusieurs fois des visites au Centre Culturel Français d'Amman pour permettre aux étudiants de se familiariser avec ce lieu et notamment sa bibliothèque. Ils sont généralement très intéressés et souvent étonnés par deux choses : d'une part, le nombre de bandes dessinées — surtout le fait qu'il en existe pour les adultes et d'autres pour les enfants —, et d'autre part le nombre de livres pour enfants, particulièrement ceux qui s'adressent aux très jeunes.

⁵¹⁹ BEACCO J.C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000, p.24.

Les grandes œuvres littéraires françaises, comme celles du XIXe siècle étaient beaucoup plus lues par la génération précédente, celle des parents ; cette connaissance a peut-être contribué à construire une image de la culture française classifiée sous la catégorie « romantique », image qui perdure de génération en génération et qui explique peut-être aussi cette perception romantique du cinéma français que nous avons évoquée au chapitre précédent.

Le deuxième volet de cette partie consacrée à la lecture concerne la presse écrite, journaux et magazines.

Lectures de journaux ou/et magazines (/120)	
Oui	50
Non	55
Nr	15
Différences entre la presse française et la presse jordanienne (/120)	
Oui	38
Non	13
Nr	69
Nature des différences (/120)	
Dans le choix des sujets	25
Dans le type de publicités	19
Autres	5
Nr	80

Tableau 28 - La presse écrite comme source de représentations - Question 15-2

La presse écrite en français est peu présente en Jordanie. Quelques journaux et magazines sont disponibles dans certains points de vente comme les grandes surfaces ou les librairies proches des grands hôtels. Cette rareté et leur prix en font un produit destiné surtout aux étrangers résidant dans le pays ou aux touristes. Un hebdomadaire jordanien, le *Star*, édite une page en français. Enfin, plusieurs journaux et magazines sont disponibles en lecture sur place à la bibliothèque du Centre Culturel Français d'Amman. Cette faible présence de médias écrits explique en partie que moins de la moitié des étudiants déclarent s'adonner à ce type de lecture.

D'autres facteurs entrent sans doute également en jeu. La faiblesse d'une culture de la lecture que nous avons évoquée précédemment intervient dans ce constat car la lecture du

journal est surtout considérée comme une activité propre à la génération des parents et grands-parents. A cela s'ajoute une réticence dont des étudiants nous ont fait part et qui tient à un obstacle linguistique : il s'agit de la difficulté d'aborder un texte authentique, réputé difficile d'accès, et souvent long. Quand nous proposons en cours un texte journalistique, cette inquiétude est palpable mais atténuée car les étudiants ne se trouvent pas dans la situation d'effectuer seuls la découverte du texte. Cette crainte du texte long se manifeste également à la lecture de magazines : la plupart de ceux qui en lisent choisissent de préférence les multiples textes courts qui s'y trouvent ou les publicités.

Les deux dernières questions concernant les différences entre la presse française et la presse jordanienne est difficilement analysable en raison du nombre élevé de non réponses. Il est possible qu'une gêne ait été éprouvée à répondre à une question qui pouvait toucher par certains aspects au domaine sensible de la liberté de la presse.

10-1-4 La chanson – Question 18⁵²⁰

Comme l'indique le tableau 22, la chanson est la deuxième valeur, après la télévision, déclarée source de représentations sur la France et sa culture. Ce résultat nous paraît un peu étonnant quand on sait que, si la chanson occupe bien une place très importante dans la vie et les préoccupations de la jeunesse jordanienne, c'est avant tout les chansons arabes et anglo-saxonnes qui sont écoutées. Ce secteur, qui connaît une véritable inflation de nouvelles stars au Moyen Orient, détient le quasi monopole de certaines chaînes satellites extrêmement populaires dans la région. Le tableau 29 ci-dessous reflète les résultats de la question 18. Nous n'avons retenu que les éléments les plus significatifs quantitativement.

En ce qui concerne les avis personnels sur la chanson française, les éléments les plus significatifs nous paraissent être « *romantiques* », « *ennuyeuses* » et « *Nr* ». En effet, le qualificatif de « *rythmées* » peut s'appliquer à des chansons de toutes origines et celui de

⁵²⁰ Question 18 : « Vos images de la France viennent de **chansons françaises**. 18-1 : A votre avis, les chansons **françaises** sont choquantes, drôles, ennuyeuses, rythmées, romantiques. 18-2 : Vous connaissez des chanteurs français ? 18-3 : Vous connaissez des chanteurs non français chantant en français ? »

« *drôle* » nous paraît peu pertinent dans la mesure où il ne peut convenir qu'à un type de chansons inconnues du public jordanien⁵²¹.

Valeurs	Nb. cit. (/120)
Avis personnels sur la chanson française- Question 18-1	
Choquantes	3
Drôles, Rythmées	9 *
Ennuyeuses	10
Romantiques	63
Nr	31
Connaissez-vous des chanteurs français ? Question 18-2	
Oui	41
Non	51
Nr	28
Chanteurs français cités – Question 18-2	
P. Kaas	10
C. Dion	5
Cheb Khaled	4
Total	47
Chanteurs non français chantant en français – Question 18-3	
Cheb Khaled	43
Cheb Memmi	19
Faudel	11
C. Dion	10
Latifa	8
Total	106

Tableau 29 - Représentations de la chanson française et chanteurs francophones connus
Question 18

* Nombre d'apparitions pour chaque élément de la colonne de gauche

On remarque d'abord le nombre important des sujets qui n'ont pas apporté de réponses, car méconnaissant ce domaine, ils étaient dans l'incapacité de le faire. Malgré cela, un peu plus de la moitié du groupe déclare trouver la chanson française romantique, ce que l'on peut rapprocher du caractère romantique attribué au cinéma français qu'ils connaissent pourtant peu. Il est vrai que les chanteurs cités ont souvent un répertoire romantique. Cependant nous ne pensons pas que cette appréciation relève d'une

⁵²¹ Nous nous sommes d'ailleurs demandée s'il n'y avait pas une erreur de nature sémantique dans la compréhension du terme : « *drôle* » signifie « *amusant* » mais aussi « *bizarre* ». Nous ne disposons d'aucune indication nous permettant de trancher.

connaissance réelle de leur répertoire, en dehors de C. Dion, mondialement connue et qui chante aussi en anglais : ainsi P. Kaas qui est la plus citée pour les artistes français n'est absolument pas connue en Jordanie. Par contre, sa photographie figure dans le manuel utilisé en cours, ainsi que celles de Mc Solar ou de M. Le Forestier⁵²².

Cheb Khaled, Cheb Memmi ainsi que Faudel sont, eux, réellement connus et les raisons en sont évidentes : d'origine maghrébine, ils chantent à la fois en arabe et en français et mêlent dans leurs chansons des accents de la musique arabe traditionnelle et des rythmes européens. Des thèmes chers aux artistes comme au public arabes y sont traités tel l'amour passionné et impossible de la chanson « Aïsha » ; le traitement même de ce thème est empreint de la tradition arabe avec la symbolique du miel, des fruits, les jeux du regard et la beauté des yeux qui sont des images privilégiées des chansons et poèmes d'amour orientaux. Ce traitement de la musique et des textes suggère une proximité et une empathie qui permettent de s'approprier immédiatement la chanson.

Les autres chanteurs, cités une ou deux fois, relèvent de la connaissance individuelle de quelques personnes qui ont eu soit des opportunités soit la curiosité de chercher sur Internet. Certainement fortuite, elle ne représente pas un fait de masse. Un exemple contraire est celui de la chanson « *Je suis malade* », qui n'est jamais citée car personne ne connaît S. Lama en Jordanie. Mais, rendue célèbre par l'émission *Star Academy* version libanaise en 2003, tous les jeunes la connaissent, la fredonnent et savent qu'il s'agit d'une chanson française.

Les propositions faites pour les chanteurs non français mais s'exprimant en français dans leurs chansons sont bien plus importantes d'un point de vue quantitatif, pour les raisons que nous venons d'expliquer ; elles concernent le milieu de la musique raï mais aussi des artistes orientaux qui sont de plus en plus nombreux à interpréter des chansons en français.

La chanson française est déclarée assez fortement mobilisatrice de représentations, alors qu'elle est peu connue en Jordanie. Ce constat met en relief le caractère collectif et durable dans le temps des représentations.

⁵²² *Panorama I*, op. cit., P. Kaas : p.10. Mc Solar et M. Le Forestier : p. 69.

10-2 L'école – Question12⁵²³

Nous attendions peu de réponses attestant que l'école pouvait être source de représentations sur la France, compte tenu du fait que la Jordanie est un pays anglophone. Cependant, nous ne pouvions faire l'impasse sur la période scolaire car la France est au programme d'histoire et de géographie en classe de première, section littéraire. Traitée de façon brève, cette partie du programme était peu susceptible de générer des représentations fortes. Nous n'avons retenu, dans le tableau 30 ci-dessous, que les éléments les plus représentés d'un point de vue quantitatif.

Valeurs	Nb. cit. (/120)
L'école, source d'images – Question 12	
Oui	70
Non	49
Nr	1
Nature des sources – Question 12-1	
Cours d'histoire	54
Nr	51
Pays d'Europe étudiés à l'école – Question 12-2	
France	67
Angleterre	18
Italie, Allemagne, Espagne	10*
Nr	1
Pays non européens étudiés à l'école - -Question -12 - 3	
Etats-Unis	19
Citez trois choses que vous avez apprises sur l'histoire de France – Question 12-	
Révolution	60
Napoléon	29
Colonisation de pays arabes	25
Première et seconde guerres mondiales	15
Marie-antoinette (dont exécution de - : 5)	12
Nr	11

Tableau 30 - L'école comme source des représentations - question 12

* : Le chiffre de la colonne de droite indique l'occurrence obtenue par chacune des valeurs de la colonne de gauche.

⁵²³ Question12 : « Vos images de la France viennent de l'école. 12-1 : De vos *cours* de français,- d'histoire,- de géographie. 12-2 : A l'école vous avez étudié des *pays d'Europe* :- France,- autres. 12-3 : A l'école, vous avez étudié d'*autres pays*. 12-4 : citez trois choses apprises sur l'*histoire de la France*»

Une partie des répondants, 70 sur 120, affirment que l'enseignement d'histoire et de géographie qu'ils ont reçu dans le cadre scolaire leur a laissé des images sur la France. Nous émettons personnellement l'hypothèse que ce chiffre reflète plutôt le nombre de sujets se rappelant avoir suivi un enseignement incluant la France, et non pas celui des étudiants conservant effectivement des images sur la France, car lors de la passation du questionnaire une grande majorité a été surprise par cette question sur l'école et a affirmé, dans un premier temps, ne pas avoir étudié ce sujet.

Notre supposition nous semble étayée par deux constatations ; d'une part, le petit nombre d'occurrences concernant les Etats-Unis, la Russie et l'Angleterre, points centraux des enseignements d'histoire en général et de ceux qui sont dispensés au Moyen Orient en particulier, nous paraît montrer que l'impact de ces cours sur étudiants est relativement faible ; le score élevé recueilli par l'élément « *France* » viendrait donc directement du fait qu'elle constituait le cœur de la question. D'autre part, si l'on examine les réponses proposées à la question 12-4, « *Vous avez appris certaines choses sur l'histoire de la France. Pouvez-vous en citer au moins trois ?* », qui visait justement à apprécier l'impact de cet enseignement, il apparaît que la plupart des réponses sont à la fois des stéréotypes largement répandus et des thèmes qui sont abordés dans les manuels utilisés à l'université pour les cours de français. Une réponse proposée par un des étudiants nous semble significative de ce point de vue : « *Je n'ai rien appris de ce pays mais je sais que la France a occupé la Syrie et le Liban* ⁵²⁴ ». Le poids de l'école comme source de formation de représentations sur la France et sur la culture française nous paraît peu significatif. Nous allons maintenant examiner l'influence de l'enseignement reçu à l'université.

10-3 L'université – Question 13⁵²⁵

Inscrits dans un cursus d'enseignement du Français Langue Etrangère, les étudiants devraient fournir des réponses plus significatives du poids de l'enseignement qu'ils

⁵²⁴ Questionnaire n° 37.

⁵²⁵ Question 13 : « *Vos images de la France viennent de l'université.* 13-1 : Des informations culturelles **contenues dans** vos livres ou vos cours de français. 13-2 : Des explications **supplémentaires** données par le professeur. 13-3 : **Pour vous**, ces informations supplémentaires :- vous permettent d'avoir une meilleure connaissance de la culture française ;- vous semblent importantes pour comprendre la langue ;- vous intéressent personnellement ;- sont une perte de temps pour votre apprentissage ;- ne sais pas »

reçoivent sur les images qu'ils ont de la France et de sa culture. Les résultats de la question 13 sont regroupés dans le tableau 31 ci-dessous.

L'université, source d'images	
Oui	110
Non	8
Nr	2
Les informations culturelles du cours et du manuel comme source d'images – Question 13-1-a*	
Oui	73
Nr	47
Quelques information citées (Question 13-1-b) * : monuments, fêtes, habitudes alimentaires, Futuroscope de Poitiers, système éducatif, l'amour, la mode, traditions comme les bises et le fromage, les Français sont superstitieux, les Français se moquent des hommes politiques, endroit touristiques, le baise-main, civilisation, littérature, produits français, divorce, aiment parler de tout et de rien...	
Nr	30
Les explications données par le professeur comme source d'images – Question 13-2-a*	
Oui	57
Nr	63
Quelques information citées (Question 13-2-b) * : fêtes, chansons, comportements des gens, la mode, belles régions, habitude alimentaires, élections, famille, civilisation, les présidents français, les pays francophones, pas de « piston » en France, réfléchir sur le fonctionnement de la langue, les clochards, les Français n'aiment pas parler de leur argent, l'immigration, le SMIG, le chômage, différences d'accents d'une région à l'autre...	
Nr	46

Tableau 31 - L'université comme source de représentations – Question 13

* : Les questions 13-1 et 13-2, comportent dans le questionnaires deux parties, la partie réponse et la partie exemple, que nous avons dû différencier dans l'analyse car elles comportent toutes deux un pourcentage de non réponses.

L'enseignement de français que reçoivent les étudiants à l'université apparaît effectivement comme une source beaucoup plus pertinente d'images sur la France et sur la culture française. Les informations les plus pertinentes semblent être celles qui sont contenues dans le manuel et le cours comme l'indiquent les réponses à la question 13-1 : les chiffres recueillis sont plus importants que ceux de la question 13-2 portant sur « *les explications supplémentaires données par le professeur* » et le nombre de non réponses est inférieur.

Cependant, si l'on examine les exemples d'informations citées, à quelques rares exceptions près, elles relèvent des mêmes domaines. Les étudiants ne semblent pas indiquer de différences entre celles qui sont contenues dans leur livre et celles qui sont données par

l'enseignant. On reconnaît aisément les notions qui relèvent du manuel ; dans le corpus des réponses à cette question 13, seul l'élément « *réfléchir sur le fonctionnement de la langue* » nous paraît extérieure au livre. Les thèmes évoqués sont le plus souvent rattachés à des photos contenues dans *Panorama 1* ou *2* : il en est ainsi du Futuroscope, de la tradition des bisés, de la superstition, les clochards..., ce qui tend à prouver le rôle important tenu par le support image dans la formation des représentations.

On remarque aussi que le nombre des étudiants n'ayant pas fourni d'exemples d'informations culturelles données par le professeur est plus important que ceux provenant du cours et du manuel : nous y voyons une confirmation de l'impact des images et photographies dans la fixation des représentations. Les éléments de nature socioculturelle sont sans doute moins visibles quand ils sont dilués dans le discours tenu par l'enseignant que quand ils sont mis en images dans le manuel et possèdent la permanence du support papier. Cela tient peut-être au type discursif sous lequel ils sont présentés ; en effet nous remarquons que l'anecdote, que nous qualifierions de « réalité orale », semble avoir une force particulière ; ainsi nous avons noté, pour les questions 21 et 22, la présence redondante d'une histoire anecdotique racontée semble-t-il par un collègue ayant vécu en France⁵²⁶. L'impact de cette « réalité orale » est certainement due au fait qu'elle entre en télescopage avec l'image du chauffeur de taxi jordanien, personnage besogneux et non cultivé, souvent au bas de l'échelle sociale. Nous la considérons comme une des sources de formation des représentations au sens où l'entend Auger :

« D'un point de vue étymologique, « représenter » (du latin *repraesentare*) signifie « rendre présent ». Il y a donc bien une tentative de faire exister, au travers du discours, la réalité dans laquelle on se trouve ⁵²⁷»

L'anecdote a le pouvoir de rendre vivante une réalité qui revêt la forme d'un flash sur la culture cible. Le manuel et le discours de l'enseignant se profilent bien comme une source fiable de formation des représentations culturelles des apprenants.

⁵²⁶ La redondance de cette histoire nous a surprise lors du dépouillement des questionnaires, ce qui nous semble aussi renforcer l'avis que nous émettons sur l'impact fort de l'anecdote : aux questions 21 du questionnaire n°64 et 22 du questionnaire 60, nous relevons l'anecdote suivante : « [le professeur], *Dr S...*, quand il est allé en France, l'année dernière, il est monté dans un taxi, il a parlé avec le chauffeur, il le trouve très cultivé », « ...il savait tout ce qui se passait dans le monde ».

⁵²⁷ AUGER Nathalie, Manuels et stéréotypes, in *Le Français dans le Monde*, mars/avril 2003, n° 326, p. 29.

10-4 Les voyages et la famille – Questions 16 et 19⁵²⁸

Nous avons regroupé dans ce paragraphe deux valeurs a priori peu porteuses de facteurs favorisant des représentations sur la France. En effet, peu d'étudiants ont eu l'occasion d'aller en France en dehors de voyages d'étude. Dans le groupe soumis au questionnaire, seuls deux étudiants⁵²⁹ ont effectué un voyage d'étude d'un mois à Toulouse, comme boursiers du gouvernement français, comme nous l'avons signalé précédemment. Ces deux séjours se sont passés de façon complètement différente : très positif pour l'un d'eux alors que son camarade, en raison de difficultés d'adaptation, a peu profité de ce mois passé en France, comme en témoignent d'ailleurs leurs questionnaires.

Parmi les autres, 7 ont répondu positivement à la question 16 ; il s'avère que 3 déclarent avoir voyagé dans des pays arabes⁵³⁰ : la Syrie, le Maroc et l'Algérie. Les 4 autres affirment être allés en France⁵³¹. Nous émettons cependant des doutes sur ces affirmations, d'une part parce qu'à notre connaissance aucun d'eux n'a effectivement séjourné en France et d'autre part parce que les réponses apportées à la question 20 « *Vos images de la France viennent de Français* », aucune de ces quatre personnes ne fait mention de contact avec des Français en dehors de leur professeur ou du centre culturel d'Amman. Ces réponses peuvent résulter d'une mauvaise compréhension de la question ou aussi manifester le désir de ce voyage en France comme l'ont écrit plusieurs étudiants ; ainsi, pour cette question, un étudiant donne cette réponse : « *Je n'ai pas voyagé la France mais je souhaite que je la visite* ⁵³² ». Il apparaît donc clairement que la majorité des étudiants du groupe n'ont voyagé ni en France ni dans un pays européen.

Pour ce qui est de la famille, les occasions de contact avec la France ou des Français sont plus importantes, même si elles demeurent limitées. Le tableau 32 montre les éléments relevés pour cette question.

⁵²⁸ Questions 16 : « *Vos images de la France viennent de voyages.* ». Questions 19 : « *Vos images de la France viennent de votre famille.* 19-1 : *Dans votre famille, il y a des Français, - des personnes sont allées en France, - des personnes ont étudié le français, - des personnes ont des contacts avec des Français.* 19-2 : *Vous avez sûrement entendu, dans votre famille ou parmi vos amis, des commentaires sur la France ou les Français. Donnez des exemples* »

⁵²⁹ Questionnaires 119 et 107.

⁵³⁰ Questionnaires 31, 59 et 115.

⁵³¹ Questionnaires 70, 24, 22, 21.

⁵³² Questionnaire 33.

La famille comme source d'images	
Valeurs	Nb. cit./ 120
Oui	31
Non	89
Présence française dans la famille	
Valeurs	Nb. cit./157
Des Français	5
Des personnes qui sont allées en France pour étudier	9
Des personnes qui sont allées en France pour travailler	9
Des personnes qui sont allées en France pour faire du tourisme	12
Des personnes qui ont étudié le français	19
Des personnes qui ont eu de contacts avec des Français	14
Nr	89

Tableau 32 - La famille comme source de représentations – Question 19

Pour une trentaine d'étudiants, la France est un objet investi de plus de représentations par la médiation d'un membre de la famille qui, pour des raisons diverses, a eu un contact avec la France ; le cas le plus fréquent est celui d'une personne qui a étudié le français : pour expliquer ce phénomène, il faut savoir que les établissements scolaires confessionnels, qui incluent tous, en Jordanie, le français dans leurs cursus, jouissaient d'une excellente réputation et avaient le quasi monopole de l'enseignement du français à l'époque où la génération des parents des étudiants était scolarisée. Aussi, il n'est pas rare de rencontrer des personnes de cette génération qui ont des notions de français.

En demandant aux étudiants de citer des commentaires entendus dans leur famille ou parmi leurs proches, nous espérons comprendre quelles représentations étaient véhiculées en dehors du milieu universitaire : la question 19-2 nous a permis de recueillir les données suivantes.

On constate tout d'abord un nombre important de non réponses et de stéréotypes. Il apparaît ainsi que le même contenu figé circule d'une génération à l'autre et que les quelques traits négatifs attestés, commentaires sur la politique française envers les pays arabes et sur la loi sur les signes religieux, sont étroitement liés au domaine politique. Ces quelques éléments négatifs, même s'ils sont, pour certains, fortement critiques, sont très minoritaires.

Valeurs	Nb.
Commentaires venant de la famille ou d'amis	
Stéréotypes : beau pays, fromages, mode, monuments, Français gentils et beaux...	55
La langue : difficile, facile, agréable, n'aiment pas parler des langues étrangères...	12
Aiment la vie et la paix, le cinéma, les cafés...	10
Commentaires sur l'interdiction des signes religieux dans les écoles	10
Economie : Pays fort, aura un rôle dans l'avenir mondial, ...	9
Traits négatifs : prétentieux, individuels, mots d'argot, pas de bonnes relations familiales, ...	5
Travailleurs	4
Sentiments positifs : aimeraient aller en France, vie agréable, gens ouverts, peuple que ma famille préfère dans tout le monde, bonne réputation au Moyen Orient	5
Politique envers les pays arabes : commentaires agressifs sur la colonisation des pays arabes, en politique agit en dessous et cachent certaines actions, font des promesses aux Arabes pour qu'ils restent calmes, contre la guerre en Irak.	5
Pays de culture, liberté des filles	2*
Aiment le développement, bizutage dans les écoles, détestent le terrorisme, n'accordent pas d'importance à l'Internet, il y a beaucoup d'Arabes, le mariage, ma mère admire Napoléon, l'équipe de football de Marseille, traditions proches de celles des pays arabes *	1
Nr	55
Avis sur ces commentaires	
Valeurs	Nb. cit./120
Ils sont spécifiques aux Français	35
Concernent plutôt les Occidentaux	22
Nr	63

Tableau 33 - Commentaires de la famille et des proches comme source de représentations

Question 19-2

*: Le chiffre de la colonne de droite indique l'occurrence obtenue par chacune des valeurs de la colonne de gauche.

On peut donc se demander pourquoi ces commentaires présentent un tel degré de valorisation de l'objet « France, culture française » alors qu'il existe entre les deux pays un contentieux politique inscrit dans la mémoire collective, qui pourrait être de nature à contaminer les stéréotypes véhiculés, comme le formule Auger :

« On constate que les procédés de valorisation / dévalorisation ne sont pas les mêmes selon les locuteurs. [...] l'histoire de France mais aussi l'histoire du pays de l'élève (s'il s'agit d'un manuel local), et plus encore peut-être l'histoire que la France et le

pays en question ont pu entretenir, en disent long sur la présence de ces stéréotypes.⁵³³ »

Nous faisons donc l'hypothèse que si cette contamination n'a pas eu lieu, c'est qu'elle a été supplantée par un contentieux plus mobilisateur, celui qui existe avec les Etats-Unis. Les représentations développées sur la France et sa culture auraient, dans cette hypothèse, bénéficié d'un impact positif dû à la position de la France dans les conflits de la région : nous examinerons plus en détail cette supposition au regard des résultats de la question 24, supposition qui peut être déduite d'une affirmation comme celle indiquée dans le tableau 33 « *est contre la guerre en Irak* »,

Le fait que presque la moitié des sujets n'ont pas répondu à cette question et qu'une partie des réponses formulées concerne plutôt les Occidentaux ne nous permet pas de considérer la famille comme un élément majeur dans la formation des représentations culturelles sur la France.

10-5 Les Français comme source de représentations – Question 20 et 21⁵³⁴

A travers ces deux questions, nous avons souhaité comprendre l'impact des contacts avec des personnes, des Français ou des Jordaniens, qui avaient une connaissance et une expérience directes de la France et se trouvaient ainsi en position de médiateurs entre la curiosité et les attentes des étudiants et l'objet constitué par le pays et la culture de la langue cible. Le tableau 34 nous donne des résultats de ces deux questions.

⁵³³ AUGER Nathalie, *Manuels et stéréotypes*, op. cit., p. 31.

⁵³⁴ Questions 20 : « Vos images de la France viennent de **Français** :- amis,- touristes,- professeurs,- **Centre Culturel Français**. 20-1 : Ils vous ont donné une image :- du **caractère** des Français,- du **physique** des Français,- de la **tenue vestimentaire** des Français,- du **comportement** des Français. 20-2 : *Quelles personnes ont le plus influencé vos images ?* »

Questions 21 : « Vos images de la France viennent de **Jordaniens** qui ont vécu en France : - amis ou parents,- professeurs »

Les Français comme source des représentations – Question 20	
Valeurs	Nb. cit. /120
Oui	105
Non	14
Nr	1
Types de personnes rencontrées - Question 20 a, b, c, d	
Valeurs	Nb. cit. /182
Des amis	27
Des touristes	17
Vos professeurs	96
Le personnel du centre culturel français d'Amman	25
Nr	15
Type de personnes ayant le plus influencé vos images de la France et des Français	
Valeurs	Nb. cit. /120
Des amis	11
Des touristes	8
Vos professeurs	33
Le personnel du Centre Culturel Français d'Amman	7
Nr	61
Ils vous ont donné une image ...- Question 20-1	
Valeurs	Nb. cit. /186
Du caractère des Français	63
Du physique des français	21
De la tenue vestimentaire des Français	22
Du comportement des Français	54
Nr	26

Tableau 34 - Les Français comme source des représentations - Question 20

Le contact direct avec des Français est nettement affirmé comme un élément majeur dans la formation des représentations. La place occupée par l'enseignant est centrale car il est, pour beaucoup d'étudiants, le seul représentant de la France avec qui ils ont des liens. Ils expriment souvent cette absence de contacts directs qu'ils ressentent comme un manque propre à entraver une meilleure appropriation de la langue. Aussi certains tentent de compenser ce handicap en fréquentant le Centre Culturel Français, lieu attirant, permettant d'approcher une institution française qui, outre les ressources en matériel et documentation divers qu'il met à leur disposition, offre l'avantage de mettre à l'épreuve leur compréhension et leur capacité à s'exprimer en situation authentique en français. Il

convient de préciser que le nombre de personnes ayant déclaré se rendre au centre culturel serait certainement plus élevé si celui-ci était plus près géographiquement⁵³⁵. D'autres essaient d'entrer en contact avec des touristes : plusieurs étudiants domiciliés à Jerash, par exemple, nous ont expliqué qu'ils se rendaient souvent sur le site des ruines romaines de la ville et y abordaient les touristes français qui s'y trouvaient, dans le but de pratiquer la langue avec des natifs⁵³⁶. Le score atteint par l'occurrence « *des amis* » nous étonne car nous ne pensons pas que 27 étudiants de ce groupe aient des amis natifs : il est possible qu'il y ait eu une mauvaise compréhension de la question ou que certains aient désigné sous ce terme, les lecteurs français venus à l'université au cours de l'été 2004 pour assurer des cours d'oral et qui avaient noué avec une partie du groupe d'excellentes relations.

De tous ces « intervenants », c'est celui de l'enseignant qui se révèle le plus investi d'un potentiel informatif, et peut-être de représentation, surtout si celui-ci est un natif. C'est pourquoi nous avons voulu tenter de savoir, par la question 21, si l'enseignant jordanien était reconnu par les étudiants eux-mêmes, comme un informateur « fiable ».

Les résultats chiffrés de cette question sont les suivants :

Valeurs	Nb. cit./
Vos images viennent de Jordaniens ayant vécu en France	
Oui	75
Non	39
Nr	6
Ces Jordaniens sont.../120	
Valeurs	Nb. cit./
Des proches ou amis	16
Des professeurs	67
Nr	42

**Tableau 35 - Les Jordaniens ayant vécu en France comme source de représentations
Question 21**

⁵³⁵ Comme nous l'avons indiqué dans le chap.I, paragraphe 4, « Identification du public », 33 étudiants seulement habitent à Amman où se trouve le centre culturel français. Les autres résident dans la région de Mafraq, distante d'une soixantaine de kilomètres de la capitale et les transports inter urbains ne sont pas aisés en Jordanie.

⁵³⁶ Très curieusement et de façon tout à fait fortuite, nous avons rencontré à Besançon une personne qui organise des voyages de groupes en Jordanie et qui nous a dit son étonnement d'avoir été abordée par des étudiants parlant français sur le site de Jerash !

La question de l'enseignant natif est souvent considérée, en Jordanie du moins comme une évidence : c'est à lui que sont, de préférence, attribués les cours de culture française comme s'il avait une sorte de prédisposition naturelle à mener à bien cette tâche.

A l'époque où nous avons constitué le questionnaire, notre hypothèse était que les étudiants partageaient vraisemblablement les conceptions que nous venons de mentionner sur la « représentativité naturelle » des enseignants natifs. Ce sentiment se fondait sur des questions que nous posaient parfois les étudiants, visant à vérifier certaines affirmations de nos collègues non natifs : « Madame, est-il vrai qu'en France... ? » ou sur certaines formes de défiance non justifiées à leur égard : ainsi un enseignant natif « peut » dire que telle exception linguistique, en français ne s'explique pas alors que la même réponse venant d'un non natif risque d'être interprétée comme une incompétence masquée⁵³⁷.

Pourtant, les résultats qui apparaissent dans le tableau nous montrent que la distinction enseignant natif/non natif est peu pertinente ; plus de la moitié des étudiants désignent leur professeur non natif comme source d'images sur la France et sa culture. Ce constat nous amène à considérer que nous avons sans doute minimisé le fait que tous les enseignants jordaniens qui exercent dans une université ont vécu en France comme nous l'avons expliqué dans la partie consacrée à l'interculturel⁵³⁸. L'expérience directe qu'a eu l'enseignant jordanien de la société française confère à sa parole, aux yeux des apprenants, une légitimité que nous n'avons pas perçue à sa juste valeur, en commençant cette recherche.

Nous n'exploiterons pas la dernière partie de la question 21 formulée ainsi : « *ils* [vos amis ou vos professeurs jordaniens] *vous ont donné une image différente de celle que vous ont donnée les Français* » ; en effet, peut-être mal comprise ou trop complexe, seules 17 réponses y ont été apportées et 12 d'entre elles infirment qu'il y ait une différence d'images.

⁵³⁷ Ce fait nous a été rapporté par des collègues jordaniens : une telle réponse est parfois traduite par « il dit que c'est comme ça parce qu'il n'est pas capable de l'expliquer ».

⁵³⁸ Voir partie Interculturel, Chap. III, « Pertinence de la notion en Jordanie ».

10 - 6 Le manuel comme source de représentations

Il s'agit là d'une source de représentation qui n'est pas directement liée aux réponses des étudiants, ce qui justifie que nous le placions en dernière position. Cela ne veut pas dire qu'il constitue une source négligeable d'images sur la France, bien au contraire. Pour ce qui est de l'enseignement de la langue elle-même, au cours des deux premières années du cursus, deux manuels sont utilisés : *Panorama 1* et *Panorama 2*, que nous présentons brièvement.

10-6-1 Présentation du manuel *Panorama*

Edité en 1996 dans sa première version, *Panorama* est un manuel se réclamant de l'approche communicative, qui s'adresse à un public de jeunes adolescents et d'adultes. Le livre 1, sur lequel nous centrerons notre analyse, est conçu pour les débutants et le deuxième pour un niveau intermédiaire. Chaque livre comprend six unités de trois leçons chacune. Il y a deux types d'unités : les unités « histoire » dans lesquelles les dialogues et les documents écrits des pages « Introduction aux contenus » s'enchaînent pour raconter une histoire et des unités « projet » organisées autour d'un thème sur lequel sera réalisé un projet individuel ou collectif. Les leçons sont organisées classiquement : deux pages avec des dialogues ou documents écrits qui introduisent respectivement aux doubles pages suivantes à dominante « grammaire », « vocabulaire » et « civilisation ». Le terme « dominante » est important : il signifie que ces domaines ne sont pas étroitement cloisonnés. Ainsi, des éléments culturels sont présents tout au long d'une leçon, qu'il s'agisse du dialogue, de la grammaire ou du vocabulaire.

Les séquences didactiques sont organisées autour de grands thèmes : les fêtes, la presse, etc. Elles sont souvent articulées par un support principal, un dialogue, toujours illustré d'images. Celui-ci sert de base à presque toutes les activités de systématisation qui suivent, dans les secteurs de la grammaire, du lexique ou des aspects culturels traités. L'accent est mis sur l'acquisition de compétences grammaticales et syntaxiques : grammaire et lexique visent à faire accéder les apprenants à la maîtrise de la phrase de base. La grammaire est explicite et présentée sous forme de tableaux et d'exemples.

Le lexique constitue, à nos yeux, un point faible de la méthode : conçu sous forme de listes de mots ou expressions en rapport avec le thème introducteur, il est extrêmement long et détaillé, surtout dans le deuxième livre. Sa présentation nécessite souvent plusieurs séquences de cours.

La systématisation des acquis se fait au moyen d'exercices de compréhension et d'expression orales sur cassettes, marqués dans le manuel par une icône, pour ce qui est de la grammaire et de la prononciation. Les « exercices à trous », sont également largement utilisés pour la grammaire et le lexique. Les aspects culturels des thèmes sont abordés en fin de séquence.

La part consacrée à la culture est au moins aussi importante, en termes de pages, que celle dévolue à la grammaire et au vocabulaire. Les pages à dominante culturelle sont largement illustrées de photographies et conçues de façon « à susciter des débats et des confrontations entre les cultures ⁵³⁹ ». Certaines unités proposent des exercices pouvant être réalisés soit sur la France soit sur un autre pays ou une autre ville — manifestant par là que les auteurs ont tenu compte de l'utilisation possible du manuel par des apprenants ne connaissant pas la France — mettant en jeu une part de subjectivité de façon à mobiliser leur motivation. Par exemple, dans l'unité 5 du livre 1, où les étudiants peuvent découvrir trois pages de photographies sur Paris ainsi que le témoignage de quelques personnes indiquant pourquoi ils aiment cette ville, un des exercices propose : « *Dites ce qui fait pour vous la magie de Paris ou d'une autre ville que vous aimez* ⁵⁴⁰ ». Les deux ou trois pages consacrées à la culture/civilisation, largement illustrées de photographies, abordent les thèmes suivants :

Unité 1 :

- Les jeunes Français dans leur vie quotidienne.
- Les salutations
- L'argent et les actes d'achat
- Loisirs et spectacles : saut à l'élastique, musique « techno » et « rap », opéra, théâtre, R. Garros, expositions, etc.

⁵³⁹ GIRARDET J., CRIDLIG J. M., , Clé International, Paris, 1996 (rééd. En 2000), avant-propos, p.3.

⁵⁴⁰ *Panorama I*, op. cit., p. 140.

- Des personnages célèbres : B. Kouchner, Renaud, J. Lanzmann, Van Gogh, Henri IV, C. Deneuve, MC Solar, J. Calment, B. Bardot, etc.

- Des scènes célèbres de films : Les visiteurs (1993), L'ami de mon amie (1987)

Unité 2

- Une famille dans ses activités quotidiennes et sa vie professionnelle

- Trois grandes villes : Marseille, Toulouse, Lille

- La fête et les célébrations : toutes fêtes donnant occasion à des jours fériés, fête folklorique en Alsace

- Noms de familles : thème illustré par les familles de rois et reines d'Europe

- La famille en France : données chiffrées (nombre de divorces, âge du mariage, etc.)

- La poésie du quotidien : extraits de poèmes de Prévert,

Unité 3

- Trois visages de l'aventure et du voyage : F. Arthaud ; J. Y. Cousteau, A. David-Neel

- Les Français et la nourriture

- Les prix des choses et les revenus des Français

- Quelques changements en France depuis 1968 : illustrations des objets qui ont marqué les années 70, 80 et 90, comme des hippies, le TGV, la Renault Twingo, l'essence sans plomb, badge « Touche pas à mon pote », etc.

- Les changements technologiques des vingt dernières années

- La poésie des paysages

- Les Français vous ressemblent-ils ? : habitudes (salutations, prix, salaires, petit déjeuner, nourriture) et gens (trois scènes : commérages dans un café, dispute d'automobilistes et illustration de la galanterie masculine)

- Le culte des monuments : illustrations : le château de Chambord, les pierres levées de Carnac, l'Arche de la Défense.

Unité 4

- La vie de l'entreprise.

- Le téléphone et le minitel, Internet, autoroutes de la communication
- Les programmes de recherches européens : les différents projets du programme Euréka
- Quelques réalisations technologiques et culturelles récentes : le Futuroscope de Poitiers
- Situations d'urgence : SAMU, les pompiers, la police et la gendarmeries, etc., la santé des Français

Unité 5

- Le système éducatif français
- L'administration et la politique : les présidents de la Ve République
- La mode : Balmain, Gaultier, Chanel
- Le logement : illustrations d'un habitat ultra moderne, cosu, campagnard
- Les personnages de l'histoire et les mentalités : Le Gaulois, J. D'Arc, Voltaire et les intellectuels, B. H. Lévy. Des photographies font un parallèle entre Astérix le Gaulois et G. Depardieu, J. D'Arc et D. Voinet comme candidate aux élections présidentielles de 1995. (Voltaire et B. H. Lévy représentés exactement dans la même pose, plume à la main)
- La magie de Paris : lieux célèbres et populaires comme Barbès

Unité 6

- A travers la publicité, les rêves et idéaux des Français
- La presse et la télévision
- Les nouveaux objets : Renault Espace, la télécommande, le téléphone portable (illustration : un agriculteur sur son tracteur, utilisant un téléphone portable)
- L'Europe sans frontières : Nîmes, ville soumise à des influences cosmopolites du type corridas, touristes, etc., avec le commentaire que les noms d'origines étrangères contribuent à « enrichir l'exotisme de l'annuaire du téléphone »
- La communauté européenne : un passé commun, américanisation des modèles culturels européens, échanges éducatifs et culturels, point de vue de trois jeunes Français et d'un Africain sur l'Europe
- Les pays francophones : Québec, Polynésie française, Côte d'Ivoire

- Le cinéma psychologique : film « La discrète », de Christian Vincent, 1990

A la fin de chaque unité se trouve un bilan dont le dernier exercice est un test culturel dont nous donnons pour exemple ceux de l'unité 5 et 6 :

Unité 5 :

a) Quel est le symbole attaché à ces lieux ou à ces objets ?

Ex : La tour Eiffel → Le progrès industriel

● L'Arc de Triomphe ● La place de la Bastille ● Le Centre Georges Pompidou ● L'Hexagone ● Le buste de Marianne

b) Voici des phrases souvent prononcées en France. Quelles mentalités reflètent-elles ?

● « Ici, en France, c'est la désorganisation totale. » ● « La France peut apporter beaucoup aux autres peuples » ● « Cet écrivain est très bien. Il fait partie du comité "un logement pour tous". » ● « Il faut commencer par le commencement » ● « Ce type-là, il critique tout mais on ne sait pas ce qu'il pense. Finalement, il est de droite ou de gauche ? »

Unité 6 :

Pouvez-vous citer le nom : 1. du président actuel de la République française ? 2. d'un pays francophone d'Afrique ? 3. d'une île française de la mer des Caraïbes ? 4. d'un grand quotidien national ? 5. d'un magazine d'informations générales ? 6. d'une marque française de parfums ? 7. d'une marque française de vêtements ? 8. du plus haut sommet de France ? 9. du premier ministre du gouvernement français actuel ?

En annexe, sont présentées : une carte de la France administrative où la Corse est représentée, mais pas les départements et territoires d'Outre-mer, une carte de la France physique, une carte de la France touristique et un plan de Paris situant les grands monuments.

Si les dimensions culturelles des thèmes sont prises en compte par le manuel, on remarque toutefois que certaines sections de la première moitié du livre 1, consacrées,

d'après leur titre, à la culture, sont en fait un prolongement soit grammatical soit lexical de la leçon : dans les leçons 2 et 3, les thèmes de l'argent et des loisirs sont l'occasion d'introduire les structures linguistiques, grammaire, lexiques et expressions, visant l'installation des actes de parole nécessaires à ces activités. C'est donc l'acquisition d'une compétence de communication, vecteur fort de l'approche communicative, qui est au centre des préoccupations des auteurs du manuel.

Les thèmes culturels abordés dans la première partie du manuel ne sont pas choisis pour eux-mêmes mais en fonction des éléments linguistiques de la leçon. Si bien que pour les leçons concernées, les dimensions culturelles visées sont présentées sous forme iconographique, photographies et plus rarement images. Il nous semble cependant que le traitement de la culture chez les débutants, qui est un problème classique, ne peut être résolu d'un point de vue méthodologique par l'ajout sans conviction de matériel culturel dans les manuels. On remarque aussi que le choix des éléments culturels n'a parfois aucun rapport avec le thème central de l'unité. C'est le cas de l'unité 2 dont la dernière leçon illustre le thème central de la famille dans sa vie quotidienne et professionnelle par un aperçu, sur deux pages, des fêtes chômées, et où une troisième page est consacrée à des poèmes exploités sous forme de questions et de production écrites à partir du canevas repéré dans leur structure répétitive⁵⁴¹. Il s'agit sans doute d'une volonté d'introduire la composante littéraire des dimensions d'une culture mais qui nous semble relever d'un éclectisme préjudiciable à une cohésion globale du manuel.

Nous nous devons de signaler qu'au cours de notre expérience professionnelle en Jordanie, nous avons pu constater que les aspects culturels contenus dans le manuel ne bénéficient pas toujours, dans le cours de langue, du même traitement que les aspects linguistiques formels de l'apprentissage. C'est souvent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui est visée avant tout et nous avons pu constater que les pages traitant de la culture ne sont pas systématiquement étudiées — et introduites dans les programmes d'examens —

⁵⁴¹ *Panorama 1*, *ibid*, p 50 : En repérant la structure de ce poème de J. Charpentreau, intitulé « La ville enchantée », les apprenants sont invités à composer un poème en variant les trois premiers vers :

« Dans notre ville, il y a	Dans mon quartier, il y a
Les tours, des maisons par millier	[...]
Du béton, des blocs, des quartiers	et puis, mon cœur, mon cœur, qui bat
Et puis, mon cœur, mon cœur, qui batTout bas »
Tout bas	

si elles ne sont pas porteuses d'informations linguistiques. Ajoutons, à la décharge des enseignants, dont nous faisons partie, que les contraintes institutionnelles sont telles, en termes d'horaires, de nombre d'étudiants par groupes et de rythme des évaluations, que le traitement à part entière des « pans » de cultures qui sont inclus dans le manuel se révèle difficile dans la réalité du terrain.

Les résultats de notre travail de recherche montrent que les étudiants ont des représentations largement stéréotypées de la culture française et nous avons relevé dans les questionnaires utilisés pour cette étude, des éléments nous permettant d'établir un lien entre ces stéréotypes et le manuel. Nous allons donc tenter de comprendre comment le manuel génère ce type d'images.

10-6-2 Nature des liens entre manuel et représentations

Il convient de souligner d'abord l'importance du livre scolaire pour les élèves et étudiants jordaniens. La culture scolaire est basée sur la performance, au sens où, il est à peine exagéré de dire que seule la note maximale est considérée comme « une bonne note ». Les jeunes Jordaniens sont habitués dès le début de leur scolarité obligatoire (parfois même avant), à la situation d'examen dont le succès est largement fondée sur l'apprentissage par cœur des informations contenues dans le livre. Celui-ci est donc considéré comme l'outil indispensable à l'apprentissage, car il matérialise les contenus à acquérir et la parole de l'enseignant. De plus, *Panorama* est un produit français, ce qui lui donne peut-être une légitimation supplémentaire aux yeux des étudiants.

Les dimensions culturelles ne se limitent pas aux pages de civilisation et affleurent dans l'ensemble d'une séquence didactique, que ce soit au niveau des dialogues ou du vocabulaire, voire même de la grammaire, par le biais du texte ou des illustrations. Nous pensons par exemple à un exercice de grammaire présenté sous la forme classique d'un exercice lacunaire visant la réutilisation des conjugaisons, dans un dialogue entre un couple et un clochard dans un jardin public⁵⁴² ; illustré de façon caricaturale par l'image classique du clochard assis sur un banc à côté du couple, cet exercice place l'enseignant devant un choix : ou il traite l'exercice comme une simple tâche de systématisation contextualisée par

⁵⁴² *Panorama 1*, op. cit., leçon 2, p. 17.

sa forme discursive de dialogue et par l'image adjacente, ou il prend le temps d'expliquer et de discuter de ce contexte.

Cependant, une remarque s'impose : ce débat ne peut s'engager, pour des étudiants débutants qu'en langue maternelle, ce qui pose le problème de l'enseignant étranger qui ne maîtrise pas la langue maternelle des apprenants. Cela pose aussi un problème de fond qui est celui du traitement pouvant être fait de ce thème. En effet, celui-ci touche au problème très actuel des SDF en France et ne renvoie ni aux mêmes réalités sociales en Jordanie, ni aux mêmes représentations. Ce cas précis — mais il serait possible d'en trouver d'autres dans le manuel — serait l'occasion de mettre en œuvre la didactique réactionnelle, évoquée par Coïaniz, qui se propose d'exploiter, non plus la motivation de l'apprenant, mais sa subjectivité propre à stimuler son engagement dans l'élaboration de savoirs autonomisants⁵⁴³. Entrent également dans ce cas les dialogues très contextualisés par la mise en scène de personnages impliqués dans des interactions fortement empreintes d'affectivité : disputes, dialogues amoureux, etc.

Le manuel ouvre de nombreuses occasions de développer tel ou tel thème culturel en cours de langue. Ce « saupoudrage », intentionnel, car il sert aussi de toile de fond à des exercices de grammaire ou de vocabulaire, peut être mis en parallèle avec l'organisation du manuel que nous avons évoquée au paragraphe précédent : sa structure, sous forme d'unités didactiques indépendantes fonctionnant chacune autour d'un thème particulier, entraîne que le traitement des dimensions culturelles contenues dans les leçons s'opère de façon tout aussi discontinue. L'apprenant est ainsi mis face à des thèmes qui n'entretiennent aucune cohésion entre eux — dans l'unité 6, on passe de la publicité à la presse, à la communauté européenne, aux pays francophones pour finir sur la présentation du film « La discrète » —, et constituent des sortes de « flash » juxtaposés, sur des faits culturels si disparates qu'ils ne peuvent constituer qu'un apport fragmenté de connaissances ne faisant pas sens pour l'apprenant. Les thèmes et supports ainsi multipliés laissent l'apprenant se livrer seul à la synthèse cognitive et culturelle à partir de ces matériaux divers et partiels.

Il convient d'être attentif à certaines formulations du manuel pouvant prendre une forme plus ou moins stéréotypée. Nous avons vu que le stéréotype s'énonce souvent sous

⁵⁴³ COÏANIZ A., *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 208-212.

une forme figée propice à la répétition, du type « Les Français sont... ». Les tournures de phrases aussi tranchées sont relativement peu courantes. Les formes interrogatives du type « *Les Français divorcent peu ou beaucoup ?* » ou « *Les Français vous ressemblent-ils ?* » semblent être préférées mais des formulations à caractère fortement totalisantes existent tout de même. Nous citerons quelques exemples :

- Dans un texte de l'unité 4 intitulé « *La santé des Français* », nous relevons les phrases suivantes : « *Les Français, en Europe, sont les premiers consommateurs de médicaments tranquillisants [...] les psychologues sont partout [...] Les Français sont heureux quand ils peuvent dire " je suis en pleine forme" »*. Présenté sous forme d'article de magazine, ce texte pédagogisé peut être perçu comme porteur d'informations fiables par des étudiants n'ayant aucun moyen de relativiser ce point de vue. La formulation globalisante, sous couvert de statistiques dont la source n'est pas mentionnée, est davantage productrice de clichés que d'informations pertinentes de nature à éclairer la problématique de la santé en France.

- Dans l'unité 5, sous le titre « *Figures éternelles de l'histoire* », on découvre un texte dont nous avons extrait les passages suivants « *Les Français se sentent gaulois. Ils aiment bien manger et bien boire. Ils aiment les batailles verbales. Ils se croient intelligents et généreux [...] Les Jeanne d'Arc d'aujourd'hui n'entendent plus la voix de Saint Michel. Elles sont chefs d'entreprises ou défendent une grande cause. Caractéristiques : Elles ont les cheveux courts, savent se battre, et ont tous les hommes contre elles. Jusqu'en 1995, une seule femme a été premier ministre (Edith Cresson). Elle n'a pu rester au pouvoir que quelques mois* ». Aucune source n'étant indiquée, il s'agit sans doute d'un document créé pour le manuel. Ce texte, par l'emploi de l'expression « les Français » ou du pronom « ils » induit la vision d'une population française uniforme, sans particularismes et gomme de la réalité française toutes les communautés immigrées, depuis les plus récentes aux plus anciennes, puisqu'il sous-entend que tous les Français, sans exception, se reconnaissent dans une ascendance gauloise avec laquelle ils partagent plusieurs traits de caractère. Quant aux femmes, héritières directes de J. D'Arc, elles en partagent également certains traits mythiques qui en font des guerrières modernes, en lutte permanente contre les hommes. Ce recours à l'histoire pour extraire les racines de l'identité française semble caractéristique,

ainsi que le souligne Simon, de « ...*l'immense place que l'histoire occupe dans l'horizon culturel français*⁵⁴⁴ ». Ce chercheur, enseignant dans une université américaine, écrit :

« Est-ce à cette remontée dans les temps les plus lointains que l'histoire de France doit d'être aussi l'objet d'attentions idéologiques suivies ? Dans l'arène politique, c'est à qui se réclamera des sources profondes de ce que Barthes nous a appris à nommer la "francité". Jusqu'où faut-il remonter, au juste, pour voir naître l'identité française et à quoi tient-il d'être Français plutôt que Suisse ou Espagnol, ou encore mieux, Anglais ?⁵⁴⁵ »

La conception de la « *francité* » développée par *Panorama* est exemplaire du recours à l'histoire nationale pour expliquer ce que sont, ce que font et ce que pensent les Français. Le texte emprunté à *Panorama* induit des images fortement stéréotypées dans lesquelles seules une minorité de femmes françaises actives se reconnaîtra. Sa teneur est tempérée par l'exercice suivant « *Relevez les traits de caractère et de comportement des Français et commentez-les. Les trouvez-vous justes ou caricaturaux. Donnez des exemples* ». Toutefois, il nous semble difficile que des étudiants étrangers n'ayant pas ou peu de relations avec des Français, soient en mesure de commenter ces affirmations et de se prononcer sur leur contenu de vérité. Lors de l'analyse des éléments produits sur les Français dans les questionnaires qui ont soutenu notre étude de terrain, nous avons relevé plusieurs fois le trait caractéristique des « *batailles verbales* », ce qui montre la capacité d'un tel discours à générer des images stéréotypées.

Le titre de la page « civilisation » sur Paris « *La magie de Paris* » relève du même ordre d'idées : si pour beaucoup Paris est une ville magique, il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'une appréciation totalement subjective, et qui est certainement liée à l'expérience que chacun en aura faite.

Si la formulation de certains textes est de nature à construire ou renforcer des stéréotypes, celui des photographies et des images est au moins aussi important. L'étudiant étranger aborde majoritairement le manuel par le biais des images. Pratique largement observée par tout lecteur qui s'arrête volontiers sur les supports photographiques avant d'entrer dans le texte, l'apprenant étranger adoptera d'autant plus volontiers ce mode

⁵⁴⁴ SIMON R.H., Des usages de l'histoire dans les études culturelles, *Échos*, CIEP, n° 63, 1991, p. 37.

⁵⁴⁵ SIMON R.H., Des usages de l'histoire dans les études culturelles, op. cit., p. 39.

d'utilisation du manuel qu'il devra faire un effort pour accéder au sens de textes écrits dans la langue cible qui ne lui est pas encore familière. Les illustrations ont le pouvoir d'informer de manière frontale, directe. Elles sont donc, par nature, sources de représentations.

Le livre 1 de Panorama est plus axé sur la présentation d'informations de base, positives ou neutres, sur de grands secteurs de la culture : fêtes, chanson française, monuments, histoire, politique... Remarquons qu'un certain nombre d'évocations précises de la France relevées au cours de l'analyse des questionnaires, comme les noms de chanteurs (P. Kaas, M.C. Solar), de monuments (le pont Alexandre III), de villes (Toulouse, Marseille), de traits de caractères (bavards, superstitieux), proviennent de photographies ou de commentaires de *Panorama 1* ou *2*, ce qui nous permet d'établir un lien entre manuel et représentations. Le livre 2 mêle à ce type d'informations, toujours présentes, des dimensions sociologiques plus singulières, comme celle des banlieues, de la province (notion et stéréotypes) ou du monde du travail⁵⁴⁶. Il n'est pas étonnant que les représentations des étudiants soient demeurées au stade de grands stéréotypes. C'est pourquoi le cours de culture qui est placé en début de troisième année revêt, à nos yeux une importance particulière.

Pour ce qui est des thèmes abordés dans les sections culturelles du manuel, nous déplorons parfois le faible intérêt de certains d'entre eux par rapport à un public jordanien. Il est très difficile d'intéresser les étudiants à l'exploitation du thème des programmes de coopération entre les pays d'Europe ou celui du minitel qu'ils ne connaissent pas. D'autres, comme celui portant sur l'art et la peinture (leçon 1-livre 2), pour être accessibles à des étudiants qui n'ont jamais été sensibilisés à ce domaine de la culture dans leur parcours scolaire, nécessiteraient un traitement plus ciblé avec projection de diapositives ou manipulation de livres d'art, ce que ne permet pas le temps réduit imparti au cours. L'étude de la petite ville de Dinan en Bretagne, peu connue au demeurant de nombreux Français, nous semble peu pertinente sauf si elle permet de pointer la dimension identitaire et linguistique de la Bretagne et d'autres régions. Nous avons constaté en effet que les

⁵⁴⁶ Ce deuxième livre n'a été traité qu'en partie en deuxième année et les volets culturels qu'il contenait ont été souvent laissés pour compte, ce qui explique que les cours suivis par les étudiants ont eu un faible impact dans le domaine culturel.

étudiants ignoraient tout de ces aspects culturels et linguistiques propres à certaines régions.

Holtzer note à ce propos :

« Actuellement, certaines identités culturelles régionales sont très fortes en France, parfois conflictuelles (cf. le "problème corse"). Les méthodes de langue n'en disent souvent rien, traitant le thème des régions sous un angle touristique (sites, paysages, monuments), apportant des informations géographiques, historiques, présentant certaines spécificités (cuisine, fêtes locales). Mais les liens État-Régions, qui font une partie du particularisme français, ne sont généralement pas évoqués ⁵⁴⁷ »

Les apprenants jordaniens manifestent majoritairement une connaissance territoriale de la France se réduisant à la métropole, entité soudée par une langue et une culture. Citoyens d'un pays où de telles requêtes identitaires sont inimaginables, ils comprennent mal, par rapport à la situation française, des revendications perçues comme « de confort ».

Cette brève analyse du manuel *Panorama* nous montre la présence de discours propres à fixer chez les apprenants des représentations stéréotypées de la France. Manuel français voué à une diffusion internationale, il est conçu pour être exploitable dans tous les contextes d'éducation hors de l'Hexagone. Les exercices à visée interculturelle sont donc peu ciblés et ne prennent pas en compte les spécificités locales. Les représentations véhiculées par le manuel concernent une autre culture que celle des apprenants et impliquent l'ethnocentrisme puisqu'elles proviennent et renseignent sur la France. Un tel manuel ne peut induire chez les apprenants une prise de conscience de son identité culturelle et l'acceptation de l'altérité. Les limites du manuel font apparaître la nécessaire médiation de l'enseignant pour introduire la pluralité des points de vue dans l'interprétation des faits culturels qui y sont évoqués. Du fait de son parcours individuel et professionnel, il dispose d'une expérience de l'altérité linguistique et culturelle réinvestissable dans le discours qu'il produit sur la culture. Cette compétence de l'enseignant devrait être à même de faire passer les apprenants d'une vision idéalisée de la société dont ils apprennent la langue à une prise en compte de la complexité de ses composantes.

⁵⁴⁷ HOLTZER G., Culture(s) entre global et local. Réflexions pour l'enseignement des langues et des cultures, in Eckerth J./Wendt M., *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003, pp. 36-37.

Conclusion intermédiaire

En prenant les représentations socioculturelles de la France comme sujet d'études, notre projet était de tenter de mieux comprendre comment se fait le contact d'un sujet-apprenant avec une culture autre que la sienne quand celui-ci s'établit par le truchement de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu alloglotte et de rechercher des pistes pédagogiques permettant d'optimiser les conditions dans lesquelles se déroule ce contact pendant le cours de culture. Pour cela, nous sommes partie du principe qu'un apprenant n'aborde jamais cet enseignement sans avoir de représentations sur la culture de la langue cible. Les étudiants concernés par notre étude échappaient d'autant moins à cette règle qu'ils étaient en deuxième année de licence et avaient donc acquis des connaissances culturelles sur la France.

Nous avons vu, dans la première partie de cette recherche, que le partage de la culture musulmane et de la langue arabe contribue à créer un fort sentiment d'identité et d'appartenance communautaire et à nourrir un lien entre les différents pays de l'aire arabo-musulmane. Parallèlement, la politique française envers les pays arabes est généralement ressentie, comme en témoignent certaines propositions des étudiants, avec une certaine bienveillance. Le lien identitaire que nous avons souligné suscite souvent, en raison de la politique américaine actuelle et de l'histoire coloniale de l'Angleterre dans la région, des représentations moins positives de l'anglais qui sont contrebalancées, dans une certaine mesure, par son caractère utilitaire de langue de communication internationale. Comparativement, la France est vécue comme un objet étranger ce qui constitue, en général, un tremplin idéal à la formation de représentations stéréotypées. C'est dans ce contexte géopolitique et socio linguistique que se situe l'enseignement de la culture française.

Nous avons voulu mettre en évidence le contenu des représentations que le public auquel nous nous adressions avait de la France et de sa culture et essayer de déterminer quels en étaient les vecteurs les plus prégnants de formation et de transmission dans un pays comme la Jordanie. L'enquête par questionnaire auprès d'un public universitaire nous a permis d'atteindre cet objectif.

La première hypothèse formulait que les représentations manifestées reposaient sur des connaissances classiques et largement stéréotypées telles que les monuments ou personnages célèbres, certains grands événements de l'histoire ou des produits emblématiques de la France. Ce fait a été confirmé par l'apparition d'éléments représentant ce que nous avons appelé une espèce de « vitrine » dont la finalité est de perpétuer une image positive, de nature informative, traditionnellement attachée à la France. Nous nous sommes posé la question de savoir si le manuel utilisé avait une part, non pas seulement dans la formation de ces stéréotypes qui, pour certains, sont antérieurs à la formation universitaire des étudiants, mais aussi à leur consolidation. Nos résultats mettent ce lien en évidence. En outre, le poids du discours de l'enseignant n'est pas à négliger dans ce domaine.

La deuxième hypothèse consistait à savoir si les représentations de la France et de sa culture étaient dissociées de celles de l'Europe voire de l'Occident à l'intérieur duquel le pôle Etats-Unis aurait un rôle privilégié. L'Occident est massivement vu dans sa différence, différence marquée par la distance à la fois géographique, économique et culturelle. Il représente aussi un pouvoir perçu sous la forme de la domination qu'il exerce sur des pays en développement comme la Jordanie. Ces représentations des blocs américains et européens dépendent d'une lecture géopolitique du monde relevant d'une vision macro-sociale, historique et économique des rapports de force. Ceci nous semble attesté par la mention des éléments « *Palestine* », « *Israël* » et « *Iraq* », dans la question relative à l'Occident, éléments qui sont géographiquement hors du territoire européen et occidental. Dans leurs images négatives de l'Occident, les étudiants citent en premier les Etats-Unis pour leur politique étrangère dans la région.

De même, quand on met en parallèle la France et l'Europe, un lien négatif apparaît du fait de la présence de l'Angleterre, ceci étant dû à sa qualité d'ancienne puissance colonisatrice.

Les représentations manifestées varient en fonction des pôles de comparaison : dans le couple France/Europe, la France est investie de caractères positifs qui s'opposent à ceux, négatifs, attribués à l'Europe, alors que dans le couple Europe/ Etats-Unis, l'Europe est vue plutôt positivement. Cette alternance illustre le caractère instable de représentations des

étudiants, évoluant en fonction des fluctuations des prises de positions des parties impliquées dans les enjeux politiques touchant leur pays ou la région. Cela montre aussi la relativité des points de vue, relativité comprise comme un rapport. Il y a une gradation entre un pôle plus positif — France — et un pôle négatif — Etats-Unis —, l'Europe occupant une situation intermédiaire instable car elle fait partie de l'Occident tout en étant distincte de l'entité Etats-Unis.

Notre troisième axe de recherche visait une meilleure connaissance des sources et des vecteurs de transmission des images sur la France.

Les éléments recueillis montrent l'existence de sources :

- externes (extra-institutionnelles). Les plus pertinentes sont la télévision, les contacts naturels avec les Français présents en Jordanie, la chanson, et enfin le cinéma, la lecture et les voyages. L'ordre d'importance de ces sources traduit le fait que les apprenants vivent dans un environnement anglophone : dans ce contexte, il est moins naturel de se tourner vers des lectures en langue étrangères requérant un effort, d'écouter des chansons ou de voir des films ne correspondant pas aux habitudes élaborés dans la culture maternelle. La télévision par contre est d'un accès plus aisé. La compréhension d'un programme télévisé est facilitée par le support de l'image et ne nécessite donc pas une compétence avancée dans la langue. De plus, il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour pouvoir suivre des émissions de télévision qui ont aussi l'avantage de mêler étroitement des éléments culturels et linguistiques. Quant aux Français avec qui les apprenants peuvent avoir des contacts en dehors de l'université, ils sont certainement investis d'un fort potentiel informatif sur les comportements et attitudes des Français.

- Internes (fournis par le cadre institutionnel). Il s'agit de l'enseignement reçu à l'université et, dans certains cas, de l'enseignement scolaire. Dans le cadre universitaire, l'enseignant, par son discours⁵⁴⁸ et par sa personne même⁵⁴⁹ s'il est français, mais aussi le manuel, sont les deux principales sources de représentations. Ce dernier joue certainement un rôle majeur dans la transmission de représentations sur la France et les Français car il est

⁵⁴⁸ L'impact du discours de l'enseignant sur les représentations des apprenants sera discuté chap., III, paragraphe 6, le rôle de l'enseignant.

⁵⁴⁹ Nous avons relevé des réponses reliant directement l'image d'élégance ou de non élégance des Français à la tenue vestimentaire des enseignants français présents à l'université.

le support d'apprentissage le plus permanent utilisé par les étudiants. Consulté quasi quotidiennement, les illustrations et discours qui y sont présentés participent largement à l'élaboration des représentations. Les deux années d'enseignement reçu ne semblent pas avoir modifié les représentations des apprenants, demeurées majoritairement de l'ordre du stéréotype. Cette constatation devrait impulser une réflexion des acteurs de l'enseignement mené, sur leur fonction de médiateur et sur la façon dont celle-ci a été accomplie. La remise en question permanente des pratiques est nécessaire pour permettre leur adaptation au contexte d'enseignement et tendre vers la maîtrise effective d'une compétence interculturelle, par les apprenants. L'enseignant, placé en situation de médiateur entre deux systèmes culturels très différents, occupe une place tout à fait centrale dans l'enseignement des dimensions culturelles de la langue cible.

Enfin, nous avons comparé les réponses fournies à la question 10⁵⁵⁰, par les étudiants en fonction de leur lieu de résidence. Il s'agissait d'accéder, au moyen de la technique d'association libre, aux contenus des représentations sur l'Occident, thème qui ne fait pas l'objet d'un enseignement à l'université. Nous avons constaté, d'un point de vue quantitatif, une différence significative : les étudiants issus de zones rurales ont proposé moins d'éléments de réponse ou pas d'éléments du tout. Nous établissons une relation entre ce déficit et le contexte d'études dans ces zones⁵⁵¹ : les écoles situées en zones rurales sont parfois nettement défavorisées par rapport à celles situées en zones urbaines. Une infrastructure défaillante, un manque d'enseignants dans certaines matières, des classes pouvant regrouper plusieurs niveaux, etc., sont autant d'éléments qui ont incité le ministère de l'éducation nationale jordanien à autoriser l'admission en université, pour les élèves issus de zones rurales, avec une moyenne de 62 au baccalauréat (au lieu de 65 pour les autres régions). Cette situation est de nature à expliquer le déficit quantitatif que nous avons remarqué dans nos résultats.

Nous sommes maintenant en mesure de dégager les résultats les plus marquants de l'analyse à laquelle nous avons procédé. Nous retiendrons les aspects suivants :

⁵⁵⁰ Question 10 : « *Ecrivez les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Occident et aux Occidentaux* ».

⁵⁵¹ Voir la partie « Présentation de la Jordanie », paragraphe 3-4, le système éducatif jordanien, note 55.

- les représentations sur la France et sa culture sont de nature nettement stéréotypées. Leur invariabilité n'a pas été remise en question par deux années de formation universitaire. L'enseignement suivi par les apprenants n'a pu pas pu ouvrir de brèches, susceptibles de laisser entrevoir la réalité, la spécificité, les différences et points communs plus ou moins marqués des systèmes culturels en présence, dans la relative incommunicabilité⁵⁵² qui existe entre eux.

- Les contacts avec des éléments de la culture française sont de nature virtuelle — télévision, mode de présence de la culture dans le cours de langue — et plus rarement directs avec des Français, résidents ou touristes en Jordanie.

- La forme de présence de la culture dans le manuel utilisé en cours est de nature plutôt encyclopédique et ne permet pas la relativisation des représentations stéréotypées de la France. La rareté des situations ou exercices mettant en présence les deux systèmes culturels contribue implicitement à maintenir une frontière culturelle.

- Les représentations liées à une lecture géopolitique des enjeux impliquant une communauté culturellement « *imaginée* », selon l'expression d'Anderson, sont plus malléables en raison de leur charge émotionnelle, que celles développées sur la culture française, plus résistantes aux changements car fondées sur des faits moins subjectifs.

⁵⁵² ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p. 35.

CHAP. III

PROLONGEMENTS DIDACTIQUES

La prise de distance de la didactique des langues étrangères d'avec la linguistique appliquée a correspondu à un tournant épistémologique où l'on est passé d'une relation langue /culture à une relation langue/culture/identité. Zarate déclarera à ce sujet :

« Le rapport langue/culture a été l'ossature qui a permis de théoriser la dimension culturelle du Français langue étrangère depuis plus d'un siècle [...] Aux "thèmes" qui organisaient les pages de "civilisation" des manuels et qui proposaient une vision académique et réifiée de la vie sociale, succèdent les enjeux d'une éducation à la différence [et à la perception de] la multitude des combinatoires, antidotes aux figures stéréotypées de la différence...⁵⁵³»

Ainsi, l'enjeu d'un enseignement des dimensions culturelles d'une langue étrangère est une éducation à la perception de la différence culturelle et de l'altérité. La montée en puissance des effets de la mondialisation, l'internationalisation des conflits, l'extension des modes de communication rend caduque une conception de l'enseignement de la culture/civilisation conçue comme une simple transmission de savoirs. Il s'agit désormais de donner aux apprenants les moyens de percevoir la diversité et la complexité culturelle dans le processus de mise en présence des systèmes culturels qui s'opèrent au sein de la situation d'apprentissage.

1- Mise en présence des cultures dans l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère

1-1 Enseignement en milieu alloglotte

Les résultats de l'étude que nous avons menée ont montré que les représentations sur la France et les Français étaient majoritairement des images stéréotypées résultant d'une connaissance de type encyclopédique et très lacunaire de la culture française. Il va donc s'agir d'apporter des informations de nature culturelle, d'organiser celles glanées

⁵⁵³ ZARATE G., L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel, in *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Bertrand O. (sous la dir. de), Palaiseau, Editions de l'École Polytechnique, Octobre 2005, pp. 16-17.

antérieurement et de les rattacher aux informations nouvelles — ce qui est un principe de base des théories cognitives de l'apprentissage — mais surtout d'organiser cette forme de présence de la culture cible.

L'éclectisme des indices culturels qui émergent à l'occasion de difficultés de compréhension, dans les premières années de l'apprentissage, est la forme d'existence la plus commune des dimensions culturelles en cours de langue. L'enseignant est amené à expliquer des sigles, des proverbes, les comportements de certains personnages, des dénnotations que les connaissances linguistiques ne permettent pas d'élucider. Les étudiants qui parviennent à un niveau intermédiaire ont une connaissance de la culture qui est en fait une accumulation de savoirs disparates qui ne peuvent faire sens et leur permettre d'entrer dans la culture d'autant plus qu'ils n'ont pas les moyens de confronter ces savoirs à une expérimentation réelle.

Cette absence de confrontation à la réalité peut donner aux apprenants le sentiment que les données culturelles sont transposables d'une culture à l'autre comme le sont les données lexicales. Les apprenants, surtout débutants ont tendance à penser que le sens est donné par les formes linguistiques qu'ils acquièrent en langue cible. L'acquisition rapide du lexique par transposition directe est une démarche rassurante qui donne l'impression de pouvoir facilement accéder au monde de l'autre mais qui peut aussi induire l'idée que la connaissance des dimensions culturelles de cet apprentissage n'est pas nécessaire.

Le cours de culture matérialise le contact de deux systèmes culturels par l'intermédiaire de discours : discours de l'enseignant, discours du manuel, paroles des apprenants qui parlent de leur propre culture ou de leurs représentations sur la culture cible, descriptions introduites par des documents divers. Cette présence conjointe crée un effet de proximité susceptible d'agir sur la motivation des apprenants et participe à la prise de conscience que la langue étudiée n'est pas seulement une discipline faisant partie d'un cursus d'études mais bien un outil de communication.

En situation alloglotte, la langue enseignée n'a pas cours en dehors de l'institution et ne se prête donc pas à une pratique immédiate. Les apprenants ne peuvent pas avoir facilement accès aux épaisseurs culturelles de la langue. Il importe de développer cette prise de conscience que la langue n'est en aucune manière réductible à ses aspects formels, que la collecte de savoirs sur la culture, si elle constitue un préalable indispensable en Jordanie

n'est pas suffisante pour parvenir à comprendre les significations sociales données par des personnes appartenant à la communauté de la langue étudiée, à des phénomènes, qui pour eux, font sens.

1-2 Prendre conscience de réseaux culturels signifiants

Il s'agit de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils sont détenteurs d'une compétence culturelle dans leur culture maternelle et qu'un des enjeux de leur apprentissage de la langue étrangère est de leur faire acquérir une compétence culturelle dans la langue cible. Pour Byram, cette prise de conscience « *est centrée sur la question du passage d'une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle*⁵⁵⁴ ». Cette étape nous paraît essentielle en contexte jordanien car l'enseignement que les étudiants ont reçu dans leur parcours scolaire d'apprentissage de l'anglais ne comprend pas cette dimension de réflexion sur la culture attachée à une langue. Le manuel d'anglais utilisé dans les écoles jordaniennes met en scène des personnages jordaniens utilisant l'anglais pour communiquer. La dimension culturelle liée à la langue apprise est donc évacuée.

Le cheminement vers cette prise de conscience de la culture et du rôle actif qu'elle joue dans les conduites sociales devrait faire intervenir le point de vue exercé à partir de chacune des cultures. Ce processus particulièrement important consiste, ainsi que le formule Zarate, à « *apprendre à penser l'impensable* » :

« Dans la relation entre cultures éloignées, c'est l'idée même d'impensé qui doit être au centre du travail pédagogique : rendre admissible que la convenance sociale puisse se définir selon des critères inexistantes dans la grille de références culturelles de l'élève⁵⁵⁵ »

Pour illustrer cette démarche nous prendrons l'exemple du vin, qui représente un tabou dans la société jordanienne. Interdit fort, le vin, et l'alcool en général, est sujet à des représentations marquées par le jugement de valeur car elles ne prennent pas en compte le champ de sa signification symbolique dans la société française. On pense, par exemple, que

⁵⁵⁴ BYRAM M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, 1992, p.183.

⁵⁵⁵ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 143.

les Français boivent toujours avec excès, consomment du champagne à chaque repas, etc. Les représentations fonctionnent ici sur le mode de l'amplification, phénomène sans doute lié à la force de l'interdit dans la culture maternelle. On observe le même processus dans d'autres conduites non admises culturellement en Jordanie, notamment celles qui concernent les relations hommes/femmes. En replaçant l'élément « vin » dans le contexte social français, on peut montrer aux apprenants qu'il constitue un produit très représentatif du patrimoine national et régional et un secteur important de l'économie, investi d'un fort potentiel symbolique de fête et de convivialité. Du point de vue jordanien, le vin est frappé d'un interdit religieux qui ne lui permet pas d'avoir une visibilité sociale : pas de publicité, seuls certains magasins en vendent, pas de présence dans la vie quotidienne, etc. Pour matérialiser davantage la différence d'images sociales, on peut avoir recours au champ sémantique du mot « bar » : en Jordanie, il s'agit exclusivement d'un lieu où l'on consomme de l'alcool si bien que la notion de bar/café français où l'on peut prendre un café entre amis n'est pas connue de tout le monde.

Faire intervenir les deux angles de vue — celui de la culture étrangère et celui de la culture maternelle — sur un même élément permet à l'apprenant de comprendre comment les habitus élaborés dans une communauté donnée ont une cohérence propre et dessinent des frontières spécifiques. Procéder ainsi permet une distanciation par rapport à l'objet à condition d'accepter de se placer momentanément dans une interface située à mi chemin des deux points de vue. Cette démarche ouvre la voie à une prise sur les deux cultures et à l'acquisition par là même de nouveaux schèmes et d'une compétence interculturelle.

En mettant l'accent sur les réseaux organisateurs de conduites dans les deux systèmes culturels, on peut espérer éviter les jugements de valeur qui affleurent facilement quand il s'agit d'évoquer un tabou et qui constituent un obstacle à la compréhension de la diversité et de l'altérité. L'objectif de cette démarche n'est pas de parvenir à une adhésion aux codes culturels étrangers mais de permettre la construction de représentations plus élaborées, car elles seront passées par la réflexion et l'objectivation, et faire la part entre informations connaissances, et représentations.

2 – Elaboration d'une compétence interculturelle

L'étranger est particulièrement propice à l'émergence de représentations qui sont, dans le contexte de notre recherche, le plus souvent de nature stéréotypées. L'enseignement de la culture française à un public jordanien devra tenir compte de cette caractéristique majeure et l'enseignant devra l'intégrer dans ses pratiques professionnelles. Il devra donc insérer dans ses objectifs, qui visent à l'appréhension et la compréhension de la culture cible, l'identifications de ces perceptions schématiques réductrices, en tant que telles. Cette mise à plat des images nous semble réalisable par le recours à une démarche de type interculturel comprise au sens de Abdallah-Preitceille, c'est-à-dire non pas comme un champ particulier mais « *comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation*⁵⁵⁶ ». L'enseignant pourra ainsi aider les étudiants à percevoir la complexité et la diversité constitutives des systèmes culturels, celui de la France, mais aussi le leur. Nous avons en effet souvent constaté la pertinence de ce que Zarate nomme « *l'évidence partagée* » : les étudiants ont une tendance affirmée à considérer que la culture jordanienne est simple et sans ambiguïtés.

La démarche interculturelle, que nous concevons comme une aide à la prise de conscience des singularités, des similitudes et des complexités, nous paraît beaucoup plus adaptée à l'enseignement d'une langue et culture étrangères en milieu exolingue, car la distance qui existe entre les cultures mais aussi les identités en présence est importante et perçue comme telle, ainsi que le montre l'analyse de nos résultats. Nous avons situé la langue comme une composante identitaire, d'autant plus forte qu'elle est liée en contexte arabo musulman, au domaine religieux. Le choix d'une optique interculturelle permet d'affirmer une sensibilité aux phénomènes spécifiques du contact avec l'étranger en utilisant les ressources des sciences sociales, psychosociologie, pragmatique et analyse de discours, anthropologie culturelle, sociologie de l'altérité. La richesse de ces outils devrait favoriser une conceptualisation nécessaire à la didactisation des aspects culturels de la langue étrangère.

⁵⁵⁶ ABDALLAH-PREITCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1986, p. 162.

La relation à une culture autre que celle à laquelle on appartient passe par la réception, le traitement, l'organisation d'informations sur cette réalité étrangère. Elle est donc de nature cognitive mais aussi affective car elle organise la rencontre d'identités différentes. La prise en compte des représentations par l'enseignant permet de guider les apprenants dans la découverte d'un système culturel construit sur des rapports subtils qu'ils ne peuvent démêler dans la situation d'éloignement où ils se trouvent et de leur faire acquérir des « savoir-être » mobilisables dans leur expérience de l'altérité. La mise à plat des représentations par leur mise en discours peut constituer une prise de contact peut-être plus authentique, plus vivante avec la culture étrangère et amener les apprenants à se rendre compte du caractère stéréotypé de leurs images sur la France et de la complexité des identités en présence.

3 – La prise en compte des représentations

L'enseignement d'une langue étrangère, de par sa nature même, matérialise la présence d'une autre culture et la rencontre, virtuelle et médiatisée, de l'altérité. En milieu exolingue, à la différence de la langue elle-même, le contact entre la culture source et la culture cible se fait de façon indirecte car ce sont plutôt des représentations qui sont mises en scène et qui se révèlent dans les discours.

Prendre en compte les représentations des apprenants sur la culture cible peut constituer une base de départ pour l'étude de la culture cible. L'enseignant est ainsi en mesure de connaître la nature des savoirs des apprenants et d'articuler ces connaissances avec les savoirs et objectifs qu'il fixera à son enseignement, ce qui est un principe essentiel des théories cognitives de l'apprentissage. Partir du point de vue des apprenants revient à mettre en perspective cette vision sur la culture cible ainsi que les schémas cognitifs élaborés par les habitus de la culture maternelle et qui ont déterminé cette vision.

Ce travail devrait permettre l'engagement d'un dialogue interculturel en cours, susceptible d'aider les apprenants à retrouver le sens donné à des faits culturels étrangers par la communauté qui les produit et d'enclencher une réflexion sur l'organisation de leur propre système culturel. Ce processus devra prendre essentiellement la forme d'un dialogue et d'un questionnement entre l'enseignant et les apprenants dans une démarche de

confrontation argumentée des points de vue. Le fait d'inclure les représentations des étudiants et leurs témoignages sur leur propre culture représente une façon de favoriser leur implication active en sollicitant leur participation en tant que témoins de la culture maternelle. Ceci permet un rééquilibrage indispensable à l'instauration d'un dialogue dans un contexte où la culture éducative traditionnelle place étudiants et enseignants dans des positions nettement hiérarchisées.

4 – Pratiques de classe et implication de l'apprenant dans son apprentissage

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la culture française en Jordanie, le déclencheur de ce dialogue pourra être un apport d'informations car nous avons montré le caractère lacunaire des connaissances dans ce domaine. Cet apport pourra se faire sous plusieurs formes.

- des documents authentiques : images, publicités, articles de journaux, textes scientifiques, vidéo, etc. L'image publicitaire nous paraît particulièrement propice à cette démarche avec des apprenants de niveau intermédiaire, car elle délivre un message immédiat dont la compréhension n'est pas entachée par la difficulté linguistique. Cependant, riche en connotations culturelles, elle comporte souvent des signes visuels reflétant une représentation du monde spécifique à une communauté donnée. Le fait culturel peut donc conduire à des écarts importants de lecture.

La prise de conscience de ce fait peut faire de ce type de support une entrée pertinente dans la culture de l'autre ou dans la reconnaissance de son propre système culturel. La comparaison interculturelle de publicités portant sur le même thème, ou de la même image publicitaire destinée à des aires géographiques différentes nous semble répondre à cet objectif⁵⁵⁷. Les représentations culturelles jouent un rôle important dans la fabrication de publicités ou d'affiches qui sont souvent faites d'emprunts dans le patrimoine culturel d'un pays : l'histoire, la littérature, l'art, la langue, les emblèmes nationaux, etc. On pourrait ainsi utiliser les affiches faites en 2003 par le gouvernement jordanien pour promouvoir l'unité du peuple jordanien — présenté dans ses différentes catégories : Bédouins, jeunes,

⁵⁵⁷ Dans la première partie, chapitre III «L'interculturel », paragraphe 1-4, « Une notion omniprésente », note 395, nous avons cité l'exemple d'une publicité pour le parfum *Indécence*, dont la photographie a été adaptée pour pouvoir être utilisée dans des pays arabes.

jeunes cadres dynamiques, femmes au foyer ou employées — autour de la nation. Le décryptage des connotations présentes dans ces affiches permettrait de dégager les fragments culturels qui s’y trouvent puis de comprendre dans un deuxième temps le sens du message que les auteurs ont voulu transmettre.

Il convient par ailleurs de noter que le choix d’un tel document demande une grande vigilance de la part de l’enseignant pour éviter que d’éventuelles polémiques entre étudiants ne se développent à propos des enjeux nationaux. Il serait certainement possible de sélectionner des affiches ou publicités françaises sur le même thème, afin d’en faire une analyse et montrer par quels discours les deux pays élaborent l’image d’eux-mêmes qu’ils souhaitent voir construite. Les supports vidéo, films commerciaux ou à visée pédagogique, permettent d’actualiser la culture étrangère sous une forme plus vivante. Pour ces dernières, l’enseignant devra être attentif à la vision de la culture française qui est véhiculée. Tout comme pour le manuel, c’est souvent une vision très positive et standardisée, comportant le danger d’une certaine folklorisation — du moins pour celles que nous connaissons : famille française type, vivant dans l’harmonie — ne prenant pas en compte les particularités sociales, régionales ou culturelles, qui est développée. Ces supports permettent de repérer des indices culturels visibles, tels que les vêtements, les gestes, les expressions du regard, les modes d’interaction dans leurs variations selon les contextes et des indices culturels sous-jacents comme le rapport au temps, à l’espace, à la mort, etc. Le décodage de ces éléments permet d’accéder au sens des conduites sociales et à la perception des principes qui les organisent.

- un autre angle est d’impliquer les apprenants dans la recherche de documents sur un thème donné. C’est essentiellement sur Internet ou dans les services français présents localement, notamment le centre Culturel Français, que ces documents pourront être disponibles. Les avantages de cette démarche sont classiques et ont été débattus. Pour nous, en contexte jordanien, elle relève, outre ces bénéfices connus, de la nécessité de mettre l’apprenant en demeure de se réapproprier en quelque sorte son apprentissage en rompant avec une culture éducative fonctionnant selon «[...] *un modèle culturel de type communautaire, fondé sur la hiérarchie comme valeur, qui conçoit l’enseignement comme*

la transmission de savoirs du maître à l'élève [...]»⁵⁵⁸. A quoi sert, en effet, de se fixer des objectifs qui, tout en étant extrêmement pertinents dans leur contexte occidental d'origine, sont difficiles à articuler sur une culture éducative avec laquelle ils s'inscrivent en porte-à-faux, dans la mesure où ils exigent que l'étudiant fonctionne selon des schèmes d'apprentissage différents ? La recherche de documents, active et surtout constructive — qui ne se contente pas du « copier »/ « coller » à partir d'Internet par exemple — ne fait pas partie des habitus scolaires et universitaires en Jordanie. Si l'on ne tient pas compte de cette réalité du terrain, tenter de se fixer pour objectifs une sensibilisation à la diversité culturelle risque de relever d'un discours de l'ordre de « l'interculturellement correct ».

- Favoriser, chaque fois que cela est possible, le travail de groupe et la réflexion comme accès à des connaissances d'ordre culturel afin d'habituer les apprenants à un apprentissage « pensé » et non fondé sur une transmission verticale des savoirs dont la finalité est l'évaluation. Pratiquée à l'intérieur du cours, cette forme de travail permet à l'enseignant de contrôler la prise de parole en langue cible de la part des apprenants, l'amélioration des performances linguistiques demeurant, parallèlement à l'acquisition d'une compétence socioculturelle et interculturelle, un objectif. Elle favorise aussi l'installation d'une expression langagière plus libre où la correction des erreurs ne sera pas systématique et la formation à une réflexion plus personnelle et autonome sur des faits culturels. Le discours de type dialogique, prôné par Kramsch, pourra ainsi être mis en place et amorcer une aptitude « à voir les phénomènes culturels [non seulement] pour ce qu'ils sont, mais de les voir comme ils sont pour autrui »⁵⁵⁹. Car ainsi que le souligne l'auteur, la présence de la culture étrangère se manifeste, en cours de langue, sous des formes discursives, ceci étant particulièrement vrai en milieu exolingue.

Cette démarche peut paraître ambitieuse dans un contexte, la Jordanie, où la didactisation des théories de la didactique des langues, en tout cas pour le F.L.E. qui est le domaine dont nous avons une connaissance et qui nous en permet une analyse, est à peine

⁵⁵⁸ HOLTZER G., *Culture(s) entre global et local. Réflexions pour l'enseignement des langues et des cultures*, op. cit., p. 35.

⁵⁵⁹ KRAMSCH C., *Imagination métaphorique et enseignement des langues*, in *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, E.N.S. Fontenay/Saint-Cloud et Université R. Descartes, janvier 1997, n°2, p. 97.

amorcée. Cependant, les objectifs modestes qui nous semblent pouvoir être visés s'inscrivent dans une démarche graduelle de compréhension des cultures en présence et à ce titre deviennent opérationnels. Le type de travail induit, bien que rompant avec les procédés d'apprentissages traditionnels en vigueur en Jordanie, nous semble de nature à susciter l'adhésion des étudiants et à les motiver.

5 - Approche de l'interculturel

La démarche sera de concevoir un enseignement « où soient données les conditions d'une observation objectivante de la réalité étrangère ⁵⁶⁰ ». Cette mise en perspective de la culture étrangère repose sur la prise de conscience que l'appartenance culturelle d'un individu est fonction de son adhésion inconsciente à un réseau de valeurs, de normes, de croyances en relation étroite avec l'organisation sociale de la communauté avec laquelle il s'identifie. Cela revient à montrer que l'approche de comportements et d'attitudes d'une culture donnée implique d'être attentif à l'appartenance de la personne à une culture particulière et à un groupe social défini. En Jordanie, par exemple, il n'est pas sans signification, au-delà de l'appartenance commune à une communauté définie culturellement comme arabo-musulmane, de se définir et d'être perçu dans son appartenance à un groupe de type citadin, rural ou bédouin.

Cette double appartenance culturelle et sociale dont chaque personne est porteuse, le plus souvent inconsciemment, peut susciter des incompréhensions et des dysfonctionnements non seulement entre membres d'une même culture mais aussi quand l'apprenant découvre une culture étrangère. L'enjeu d'une approche interculturelle sera de favoriser la lecture de ces systèmes de classements et de leurs frontières, aussi bien dans la culture étrangère que dans la culture maternelle. Il s'agira d'apprendre à interroger la culture de l'autre, à repérer, observer et interpréter les manifestations de la différence, à reconnaître dans ce que Zarate nomme « *l'évidence partagée* », la relativité du fait culturel.

L'initiation des apprenants à cette lecture des « *évidences partagées* » par les membres de la communauté d'origine et ceux de la communauté étrangère pourra passer par les pratiques suivantes :

⁵⁶⁰ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, ibid., p.121.

- mettre en évidence et confronter les représentations mutuelles des Jordaniens et des Français sur le pays étranger. Pour ce qui est des représentations sur la France, il sera possible d'utiliser les résultats de notre recherche ou les ressources filmographiques présentes localement, avec les réserves que nous avons signalées précédemment. L'examen des représentations sur la Jordanie pourra être organisé à travers des articles, récits de voyages, témoignages de Français ayant connu ce pays, dépliants touristiques ou publicités. A cet égard, Internet est une source importante d'informations.

- Repérer et catégoriser les similitudes et les différences.

- Faire des hypothèses sur les principes sous-jacents organisateurs des conduites et attitudes relevés et proposer des interprétations.

- Réinvestir ces acquis dans l'analyse d'autres types de supports que ceux qui ont été utilisés ou dans des jeux de rôles si l'importance du groupe et l'adhésion des étudiants au projet le permettent.

Le rôle et la responsabilité de l'enseignant prennent un caractère central et essentiel car il devient l'instigateur des moyens à mettre en œuvre parmi la panoplie des possibilités présentes au plan local. C'est de l'aptitude de l'enseignant à négocier la mise en présence des deux cultures que dépendra l'opérationnalité de ces principes didactiques.

6 – Le rôle de l'enseignant

L'enseignant de langue étrangère a pour mission la tâche complexe de servir de guide à travers les pluralités de la culture cible. C'est là qu'émergent dans toute leur puissance, les notions de médiation et de médiateur, décrivant le rôle majeur de l'enseignant.

6 - 1 Un rôle de médiateur

Ainsi que le soulignent Lévy et Zarate, la notion de médiation, « *déjà utilisée dans la société civile pour structurer des modalités défailtantes de la communication publique et*

*privée*⁵⁶¹» a été importée du domaine de l'activité diplomatique : le médiateur intervient dans un espace de conflits latents ou déclarés dans lequel il va avoir à « *gérer l'équilibre des relations engagées sur des principes de souveraineté ou d'influences nationales, souvent concurrents mais que la médiation va tenter de rendre complémentaires et interactifs*⁵⁶²». Le médiateur devra développer une aptitude à rétablir une communication interétatique perturbée. La notion de médiation trouve une application directe dans le champ de la didactique des langues et des cultures où l'enseignant est placé en position de négocier la confrontation de deux systèmes culturels et de prévenir ou gérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'approche et la perception de la culture étrangère. L'établissement de cette filiation avec le domaine diplomatique met en relief la prise en compte équilibrée des deux parties en présence et de leur identité, ce qui est un principe de base de la démarche interculturelle.

La médiation s'effectue sur un mode interactionnel, par l'intermédiaire de discours et donc de la langue. A ce titre, elle intéresse des disciplines présentes dans les sciences sociales. Notons également qu'elle n'est pas sans rappeler la notion de « *tutelle* », élaborée par Bruner dans le champ de la psychologie cognitive : l'action du « *tuteur* » consiste à prendre en considération la tâche à accomplir et les possibilités de l'enfant, autrement dit à mettre en relation les connaissances antérieures et celles qui sont à acquérir⁵⁶³. Cette interdisciplinarité témoigne du fort potentiel didactique de la notion de médiation.

Placé en situation d'exercer cette médiation, l'enseignant devient un passeur de compréhension des valeurs de chaque société, mission d'autant plus essentielle et délicate que les cultures en question présenteront un fort degré d'éloignement. Car, dans la réalité des pratiques, c'est par un discours personnalisé, au sens où chaque enseignant aura une forme de discours spécifique, qu'il va introduire en classe la culture cible qui se trouve hors du champ d'expérience des apprenants. La marge de liberté dont il dispose dans son discours, et qui est intrinsèquement liée à la matière elle-même, est beaucoup plus importante que celle qui existe dans l'enseignement/apprentissage des formes linguistiques

⁵⁶¹ LÉVY D. et ZARATE G., La médiation dans le champ de la didactique des langues et de cultures, *Recherches et application, le Français Dans le Monde*, Paris, Clé International, janvier 2003, p. 186.

⁵⁶² LÉVY D. et ZARATE G., La médiation dans le champ de la didactique des langues et de cultures, op ; cit ., p.188.

⁵⁶³ BRUNER J. S., *Le développement de l'enfant, Savoir faire et savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983, p. 277.

de la langue : pour ce dernier, les choix sont essentiellement d'ordre pédagogique alors que ceux qui se situent dans le discours sur la culture sont en grande partie d'ordre subjectif et idéologique. Le discours de l'enseignant — au même titre que celui du manuel — autrement dit les représentations qu'il mettra en circulation, aura un poids essentiel dans la construction des savoirs culturels des apprenants, car en milieu exolingue il représente la seule forme de réalité de la culture étrangère. Ainsi, l'anecdote du « chauffeur de taxi français cultivé » et le lien établi de nombreuses fois entre France/pays des parfums et France/pays des fleurs⁵⁶⁴, sont issus directement du discours de l'enseignant de français de ces étudiants.

L'enseignant a la responsabilité de fournir des informations dans des domaines qui n'ont, la plupart du temps, pas été abordés dans sa formation initiale : sociologie, histoire, géographie, économie, etc. Il est en face d'apprenants demandeurs aussi bien d'une culture vivante relevant du niveau sociologique ou même anecdotique que d'une « culture cultivée ». Face aux demandes diverses et aux imprévus susceptibles d'apparaître à l'occasion de débats, qui sont parfois de nature très affective, il est demandé à l'enseignant, non seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de développer chez les apprenants des capacités de l'ordre du savoir-être, comme l'empathie⁵⁶⁵ et l'objectivation. Cette assignation de rôles complexes met en jeu des capacités et aptitudes personnelles à la relation qui ne relèvent pas directement d'un apprentissage.

Sur un autre plan, le crédit accordé à la parole de l'enseignant est d'autant plus important que la culture éducative jordanienne implique une considération marquée envers celui-ci. Nos constatations empiriques nous ont appris que le discours des enseignants, perçus comme des témoins fiables en Jordanie du moins, est toujours investi par les étudiants d'une légitimité quasi incontestée. Pour l'enseignant français, c'est à son statut de natif de la langue et de la culture qu'il doit cette confiance ; pour l'enseignant jordanien, ce sentiment, peut-être un peu plus fort, est dû au fait qu'en tant que membre de la même

⁵⁶⁴ Voir la deuxième partie, Etude de terrain, paragraphe 10-3, L'université, note 526. Ces anecdotes ont été relevées dans les réponses aux questionnaires qui ont servi de corpus à notre étude de terrain.

⁵⁶⁵ IRISKHANOVA K. et alii, L'empathie comme élément de la médiation culturelle, in ZARATE G. et alii, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, septembre 2003, pp. 109 -142. L'article définit l'empathie comme un élément de la compétence culturelle et préconise qu' « *il faudrait apprendre aux enseignants de langue à tenir leur cours en accordant un grand poids à l'empathie, et ils devraient enseigner à leurs étudiants comment pratiquer l'empathie dans la communication quotidienne également afin d'éviter ou de résoudre les conflits.* »

communauté culturelle, il a, en quelques sorte, une expérience identique à celle que les étudiants auraient pu faire, de la société française, car il possède les mêmes cribles culturels qu'eux.

Placé au cœur de faisceaux multiples, dont il ne perçoit pas toujours toutes les composantes, l'enseignant est souvent seul en face des choix à opérer. A l'aide de la figure ci-dessous nous avons tenté d'en montrer la complexité.

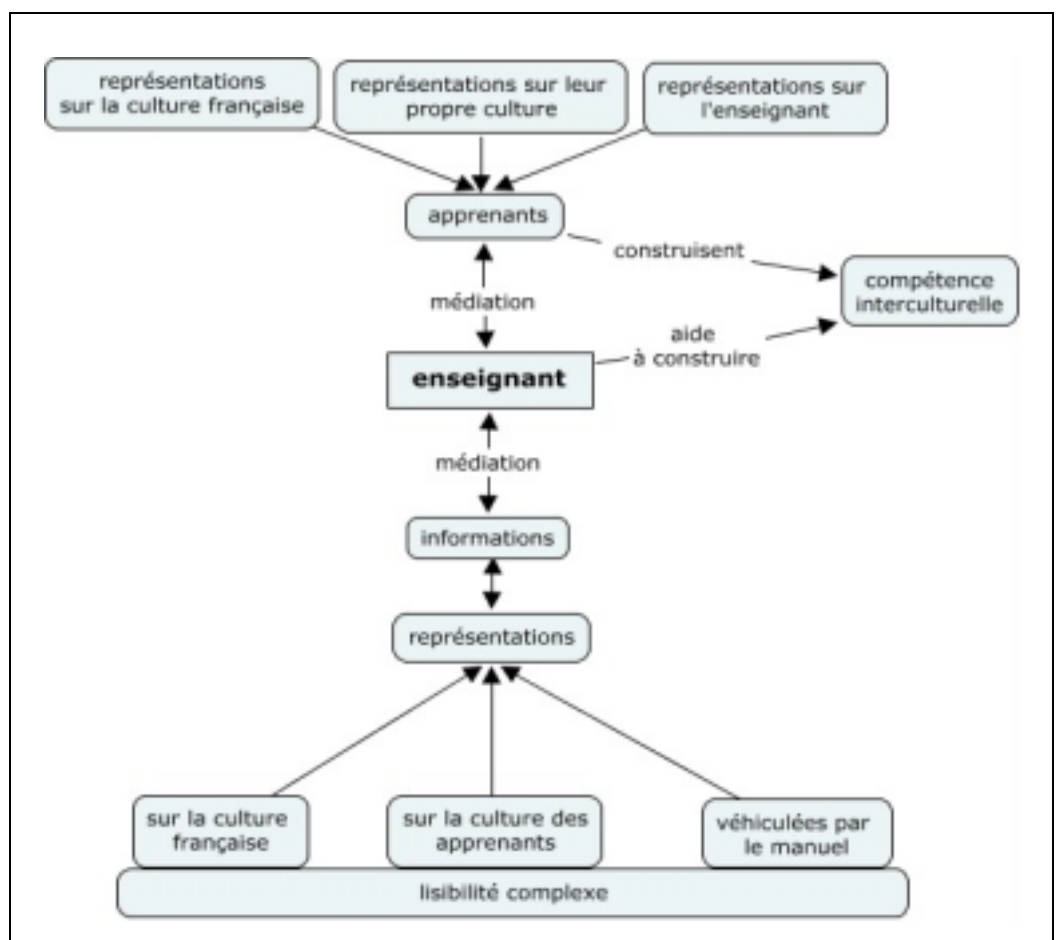


Figure 7 - L'enseignant médiateur en situation d'enseignement/apprentissage de la culture française

Le rôle de l'enseignant se dessine ainsi comme une interface, au sens littéral du terme⁵⁶⁶, entre un savoir et des apprenants qu'il doit aider dans leur construction d'une compétence culturelle et interculturelle. La figure 7 nous montre que l'enseignant est médiateur entre des connaissances personnelles qui sont ses propres représentations sur la culture cible et la culture source, les représentations du manuel sur la culture cible et les représentations des apprenants sur les cultures cible et source ainsi que sur la personne même de l'enseignant⁵⁶⁷. L'importance des représentations en jeu dans l'enseignement/apprentissage de la culture apparaît clairement dans cette figure : cette rencontre de l'altérité qui s'opère en cours met en jeu les subjectivités respectives des acteurs impliqués, enseignants et apprenants.

La gestion de cette situation complexe peut susciter chez l'enseignant un sentiment de malaise et d'insécurité fondé entre autres sur la crainte de pas connaître et de ne pas être en mesure d'appréhender les éléments culturels pertinents d'un contexte donné. A cet égard, il doit être conscient et accepter de ne pas être toujours un « informateur fiable », dans le sens où il est difficile d'avoir une perception affirmée de l'ensemble des spécificités de notre propre culture et une compréhension de tout notre univers culturel. Cette restriction peut être utilement expliquée aux apprenants afin de leur faire prendre conscience de leurs propres limites dans la compréhension de leur culture maternelle. La tâche de l'enseignant sera alors une recherche du sens et une interprétation de certains éléments culturels cible, avec les apprenants et pour eux. En brisant le statut « d'informateur sans défaillances » que les apprenants lui attribuent, il crée les conditions propices à la réalisation de cette démarche conjointe.

6-2 La formation de l'enseignant

Nous avons déjà souligné le fait que le caractère pluridisciplinaire de l'enseignement d'une culture requiert de l'enseignant des connaissances et la mise en œuvre de

⁵⁶⁶ *Dictionnaire Hachette*, Paris, 2003. Interface : interlocuteur privilégié entre deux services, deux entreprises, etc.

⁵⁶⁷ Dans le souci de ne pas alourdir le schéma, nous n'avons pas fait apparaître des caractéristiques propres à l'enseignant qui doivent être prises en compte car elles sont partie intégrante de la situation d'enseignement : le sexe, l'âge, le fait d'être natif ou non natif de la culture cible, sa connaissance bonne ou limitée des dimensions et des enjeux de l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture, son degré de familiarité avec les cultures cibles et d'origine, ses convictions politiques, religieuses, morales ou autres, etc.

compétences que sa formation initiale ne lui a pas permis d'acquérir. Pour remédier à cet obstacle, il est toujours possible d'avoir recours aux ressources disponibles au plan local et notamment aux compétences des enseignants dont la spécialité est impliquée dans les thèmes abordés comme l'histoire et l'économie de la France et de la Jordanie ou l'organisation sociale des deux pays.

Les enseignants devraient aussi être davantage sensibilisés aux enjeux de l'enseignement de la culture et des potentialités de la démarche interculturelle. Les professeurs de français en Jordanie n'ont pas toujours été formés à la didactique du FLE, certains ayant une formation littéraire. Les départements universitaires responsables de cet enseignement gagneraient à soutenir les efforts des professionnels impliqués, par une réflexion commune et régulière sur les objectifs et les possibles méthodologiques, dans un contexte où les dimensions culturelles de l'enseignement des langues sont souvent dévalorisées au profit de connaissances considérées comme indispensables — grammaire, lexique —, ou comme incontournables — littérature — étant donné leur prestige.

La gestion du quotidien, parfois lourde, fait souvent passer au second plan, voire oublier, la nécessité d'une réflexion sur les concepts sous-jacents à l'enseignement de la culture. Il nous semble que les liens entre les enseignants et la hiérarchie, entre les enseignants d'une même équipe ou des différents départements de français devraient être instaurés et fonctionner de façon régulière, non pour standardiser les démarches et les stratégies, mais pour favoriser la nécessaire libre circulation des idées, des réflexions et des propositions, dans l'intérêt des apprenants, des enseignants et de la chaîne éducative. Une telle concertation permettrait d'échanger des expériences et des pratiques, de valoriser des usages innovants, de mettre en commun les compétences didactiques et pédagogiques de chacun et d'exprimer les besoins de formation. Dans un contexte local où le français, bien que connaissant une certaine expansion, ne dispose pas de la même visibilité que l'anglais, par exemple, une coordination des acteurs impliqués dans son enseignement pourrait impulser un meilleur repérage des sources documentaires disponibles et leur partage. Cet accès à la documentation existante sur place est essentiel pour maintenir des liens avec le domaine de la recherche en didactique et lutter contre l'isolement conceptuel qu'engendre la « routine pédagogique ». Le repli sur des certitudes acquises à un moment donné de la formation initiale ne peut que déboucher sur une pratique et des stratégies d'enseignement

répétitives qui, au fil des années, tendent à favoriser la démotivation de l'enseignant et de l'apprenant.

Des actions d'accompagnement dans le domaine de l'intégration des multimédias dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères seraient à impulser en Jordanie, pays qui, comme nous l'avons souligné, entend être leader régional dans ce domaine. Les équipements existent et sont très performants. Les personnes compétentes existent aussi. Mais le lien avec l'enseignement des langues n'est pas réellement fait, au sens où les enseignants ne sont formés ni d'un point de vue technique ni d'un point de vue didactique. Ainsi, le département des langues de notre université en Jordanie a été équipé, il y a deux ans, de quatre laboratoires multimédias très perfectionnés qui demeurent largement sous-utilisés car les enseignants sont plus ou moins compétents techniquement et n'ont pas mené une réflexion didactique suffisamment approfondie pour être en mesure d'exploiter ces équipements de façon constructive et bénéfique pour les apprenants. Cette situation ne semble pas propre à la Jordanie⁵⁶⁸ mais pose un problème dont la recherche de solutions permettrait certainement de promouvoir des orientations nouvelles, des stratégies de nature à impulser une utilisation plus massive et pertinente de ces ressources.

La création d'actions de formation permanente, ce qui existe peu actuellement en Jordanie, pourrait contribuer à la réalisation de ces perspectives. Il s'avère indispensable de sensibiliser l'institution aux besoins des enseignants. D'autres interlocuteurs potentiels existent comme le Service Culturel de l'ambassade de France, dont les actions de coopération avec les universités jordaniennes sont axées sur l'organisation de séjours linguistiques en France pour les étudiants et, dans certaines conditions, pour les enseignants, et l'A.U.F.⁵⁶⁹ à laquelle sont affiliées depuis peu certaines universités. Cette affiliation fait apparaître des perspectives tout à fait intéressantes car elles sont de nature à favoriser réellement la circulation des idées par la mise en relation des enseignants dans un espace plus vaste que l'espace national. Si des difficultés d'ordre institutionnel peuvent parfois être invoquées dans le problème de la formation des enseignants, cela ne doit pas

⁵⁶⁸ PAGÈS J.L. et TOSHIMI I., Les voies virtuelles de l'enseignement au Japon, in *Diversités et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Bertrand O. (sous la dir), op. cit. Voir en particulier le chapitre 2.2 « TIC et enseignement du FLE au Japon : enquête ». p. 193 : sur 52 enseignants d'universités, écoles ou centres de formation interrogés, 72 % déclarent ne pas utiliser de laboratoire multimédias pour un de leurs cours.

⁵⁶⁹ Agence Universitaire de la Francophonie.

faire perdre de vue que les volontés et initiatives personnelles doivent aussi être mobilisées pour faire avancer la réflexion sans laquelle les pratiques pédagogiques courent le risque de l'inertie méthodologique.

CONCLUSION GENERALE

Dans le vaste champ de la recherche sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture, en milieu alloglotte, ce travail de recherche n'est qu'une approche dans un temps et lieu particulier. Elle se situe en Jordanie, a pour toile de fond une société arabo-musulmane et s'appuie sur le public étudiant d'une université jordanienne. Cette étude ne prétend ni apporter de solutions définitives — cela est-il souhaitable, d'ailleurs ? — ni être exhaustive.

Au cours de ce travail, nous n'avons pas perdu de vue le fait que si l'enseignement/apprentissage de la langue et de sa culture doit conduire les apprenants vers l'acquisition d'une compétence interculturelle, celle d'une compétence de communication demeure un objectif prioritaire de l'apprentissage des langues étrangères en milieu exolingue. L'acquisition de ces deux compétences, indissociablement liées, devrait leur permettre de maîtriser des savoirs et des savoir être propres à établir une communication efficace où les facteurs culturels seraient totalement adaptés à la situation.

Des disciplines diverses comme l'anthropologie, la psychosociologie, la sociologie, l'ethnopsychiatrie, la psychologie ou l'histoire participent à notre champ de recherche et nous ont aidée à éclairer les concepts centraux d'identité et de représentation dans le domaine de l'interculturel appliqué à la didactique des langues et des cultures. Intégrer à l'enseignement de la culture, s'inspirant ainsi des sciences humaines, les concepts et notions sous-jacentes (les systèmes d'appartenances et co-appartenances, fondateurs de distinctions et dessinant des identités aux contours multiples et d'une force variable, les spécificités des systèmes culturels et sociaux, les autostéréotypes et hétérostéréotypes...) peut permettre à l'enseignant et aux apprenants d'aborder ce domaine de façon plus pertinente et de dépasser la « *méthodologie ordinaire des dimensions culturelles* ⁵⁷⁰ ».

Nous avons posé que la langue est une manifestation de l'identité culturelle et que pour mieux comprendre une culture différente de la sienne propre, il convient de prendre en considération les spécificités culturelles de l'autre. Le contact avec l'altérité qui se produit dans le cours de langue/culture, s'opère à travers les représentations qui apparaissent dans les discours des différents acteurs intervenant dans le contrat didactique. Pour organiser la complexité des enjeux, nous avons posé que l'optique interculturelle offre une approche méthodologique plus adaptée car fondée sur un principe d'interrogation des cultures en

⁵⁷⁰ BEACCO J. C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, ibid., p. 75.

présence plutôt que sur une étude de la civilisation étrangère. Les représentations initiales devraient s'enrichir après être passées par une démarche d'observation et d'interrogation, la finalité étant le développement d'une capacité d'objectivation et non pas la transformation des points de vue.

Pour vérifier la validité de ce point de vue, nous avons voulu évaluer l'opérationnalité de la démarche interculturelle dans l'enseignement du français à un public jordanien issu d'une société dont le système d'organisation est marqué par des différences profondes avec celui de la société française. Au-delà des informations sur les caractéristiques de la culture cible et sur les façons dont les natifs la mettent en actes, un questionnement interculturel permet à l'étranger de repérer les nœuds de différences, de les resituer dans leurs contextes respectifs pour les comprendre et gérer au mieux leurs rencontres.

Notre étude des représentations sur la France et les Français, basée sur un corpus de 120 questionnaires soumis au public cible, a permis une découverte de leurs contenus, de leurs sources les plus significatives et a révélé la présence forte de stéréotypes comme fondement de ces représentations. Parmi les données recueillies certaines pourraient être utilisées pour analyser les stéréotypes sur la culture cible et la culture maternelle. Cela pourrait aider à dégager les valeurs qui sous-tendent les comportements et organisent les identités en présence. Ces éléments, ajoutés aux connaissances d'ordre linguistique déjà disponibles ainsi que l'acquisition d'un lexique plus vaste devraient concourir à renforcer les compétences culturelles et interculturelles des apprenants.

Cette étude est d'autant plus nécessaire qu'elle peut être utilisée pour faire prendre conscience aux apprenants des modes de génération des représentations et stéréotypes. Que chacun apprenne à reconnaître que la relation à l'étranger traverse son propre tissu d'expérience, par le biais de vecteurs variés tels que les rencontres et expériences personnelles, les médias, les voyages, la présence d'étrangers dans son vécu universitaire (qu'il s'agisse d'étudiants ou d'enseignants), est une démarche qui peut s'effectuer par la prise en compte des représentations mises à jour. Cette relation à l'étranger doit être repérée et nommée pour constituer une reconnaissance du substrat sur lequel se fonde toute

représentation sur l'autre, particulièrement dans la classe de langue où s'incarne, de fait, la culture étrangère.

Cette démarche préalable nous paraît essentielle pour l'enseignant qui souhaite se démarquer d'une méthodologie ordinaire centrée sur une présentation de la culture étrangère. En effet, l'enseignant a un rôle central mais difficile, car nous sommes en accord avec Zarate qui souligne « *la place à la fois réservée et vide*⁵⁷¹ » de l'enseignement de culture. Réservée, car l'alliance de la langue et de la culture au sein de l'enseignement d'une langue étrangère est largement reconnue en didactique des langues, mais vide car la didactisation non aboutie de la culture laisse l'enseignant sur le terrain, seul devant une tâche multiforme et où beaucoup est à construire : nous avons montré que les manuels, élaborés pour être exploités dans des pays très divers, ne peuvent prendre en compte les spécificités de chaque terrain d'enseignement. Si bien que, dans la plupart des cas, l'enseignant désireux d'adopter une démarche interculturelle où la culture maternelle des apprenants ne sera pas tenue à l'écart, devra aménager, avec les moyens et supports disponibles localement, une mise en relation satisfaisante des cultures en présence.

Ces constatations placent la formation initiale des enseignants au centre du débat. Pour qu'une telle démarche soit mise en oeuvre, les enseignants doivent, au préalable, être conscients des enjeux de l'enseignement d'une culture étrangère et en accepter les difficultés. Cela suppose aussi qu'ils reconnaissent leur rôle de médiateurs culturels dont la tâche est de donner du sens aux faits relevant de la culture étrangère en tentant de les interpréter par le dialogue et l'échange avec les apprenants. La mise en oeuvre de cette démarche entraîne, nous semble-t-il, une modification de la représentation du rôle de l'enseignant lui-même : celui-ci doit accepter de se situer plutôt comme un guide que comme le dispensateur d'un savoir bien établi, ce qui est la vision traditionnelle de l'enseignant en Jordanie. En effet, la complexification croissante des systèmes culturels en brouille la lisibilité, que l'on soit natif de la culture en question ou étranger qu'une expérience longue de cette culture a rendu plus familière. La connaissance et la compréhension d'une culture et d'un espace culturel donné sont caractérisées par une incomplétude inhérente à sa complexité : jusqu'à quel point connaît-on et comprend-on la/les culture(s) de la société dont on est natif ?

⁵⁷¹ ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p. 151.

Les manuels dont nous avons évoqué une des limites en matière de culture, ne peuvent donc être que des instruments d'enseignement partiellement utilisables (faut-il donc s'orienter vers la conception de manuels par des équipes regroupant des locuteurs natifs de la langue cible et des professionnels locaux, comme le préconise Babamova⁵⁷² ?). Les enseignants doivent donc apprendre à mettre à profit toutes les ressources dont ils disposent que ce soit celles fournies par les nouvelles technologies — ce qui nécessite une formation pour la plupart d'entre eux — ou celles se traduisant par une coopération avec les spécialistes, présents au plan local, des disciplines impliquées dans l'enseignement de la culture. C'est à une meilleure prise de conscience de ces composantes du rôle de l'enseignant/médiateur culturel que devrait préparer la formation initiale.

Sur un autre plan, il est un obstacle, incontournable car exigé par l'institution, que nous ne ferons qu'évoquer car il mériterait une recherche à part entière : il s'agit de l'évaluation dans cette discipline. Dans le système jordanien, évaluer consiste à attribuer une note. Or il est malaisé, pour ne pas dire impossible, d'évaluer l'acquisition d'une compétence basée sur la réflexion et une capacité d'ouverture aux différences. Il nous semble clair que l'on ne peut évaluer que des faits et que dans ce contexte il y a une incompatibilité majeure entre la démarche, le contenu de l'enseignement et le système d'évaluation.

Le travail auquel nous nous sommes livrée n'est qu'une modeste contribution à la réflexion menée dans le domaine de l'enseignement, en milieu alloglotte, des langues et des cultures qui y sont attachées. Il nous a cependant permis de mesurer l'étendue du champ de recherche ainsi que sa complexité et sa richesse. Travailler sur la culture, c'est-à-dire sur l'humain, nous invite à faire l'expérience de la diversité et à nous impliquer dans les enjeux d'une éducation à la différence qui passe par la mise en continuité de l'ici et de l'ailleurs, de groupes caractérisés par des systèmes culturels particuliers, générant des contacts et modes de pensée spécifiques qui fondent leur altérité.

Mettre la complexité de l'autre au centre de la réflexion nous introduit dans l'univers de la différence et nous enseigne aussi une certaine modestie en nous faisant prendre

⁵⁷² BABAMOVA E., La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement, in *Médiation culturelle et didactique des langues*, Zarate G., et alii (coord. par), Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, septembre 2003, p.108.

conscience du fait qu'il subsiste toujours chez l'autre une part de mystère, de non-dit, constitutif de son humanité mais qui en fait aussi sa richesse. Les différences demeurent, fondatrices de singularités et font de l'autre « *un semblable différent*⁵⁷³ ». Non réductibles, elles sont propres à éveiller une curiosité constructive et constituent certainement une motivation non négligeable à apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Le contact avec l'altérité est sans conteste une expérience grâce à laquelle l'individu se construit, comme en témoignent les mots de Salah Stétié, poète libanais contemporain :

« ...l'ouverture aux autres, à leur culture, à leur être-au-monde, [qui] m'ont toujours paru, me concernant, les interrogations essentielles... [Le métier de journaliste culturel, que j'ai pratiqué, est] un espace d'ouverture et d'accueil, le point d'implantation d'une dérive contrôlée vers le lieu de l'*autre**. Et où donc s'explique-t-il mieux que dans sa culture, et où mieux que dans ma propre culture je peux me faire reconnaître par l'autre, surtout si, comme cela a été le cas, cette culture, la mienne, se remettait en cause, et voulait hâter son propre mouvement vers une meilleure identification d'elle-même, en quittant provisoirement son espace identitaire originel, afin de se reconstituer au contact de l'autre et, ainsi enrichie, de se définir à nouveau dans ce qui la constitue. L'identité ne vit, en effet, que de *traverser** et *d'être traversée**. Et ainsi, sans cesse modifiée, elle connaît mieux ses invariants et se déplace beaucoup plus librement dans ses variables⁵⁷⁴. »

(* : souligné par l'auteur)

⁵⁷³ PORCHER L., Interculturels : une multitude d'espèces, *le Français Dans le Monde*, n° 329, sept/oct. 2003, p.36.

⁵⁷⁴ STÉTIÉ S., *Sauf erreur*, Entretiens, Grigny, Editions Parole d'aube, 1999, p.59.

BIBLIOGRAPHIE

Pour ne pas alourdir la présentation de la bibliographie nous utilisons les abréviations suivantes :

F.D.M. : Le Français Dans le Monde

E.L.A. : Etudes de Linguistique Appliquée

P.U.F. : Presses Universitaires de France

C.E.R.M.O.C. : Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen Orient Contemporain

Ouvrages et revues

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je ?, 1999.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, 1999.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, *Education et communication interculturelle*, Paris, P.U.F., 1996.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, THOMAS Alexander (sous la dir. de), *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand Colin, 1995.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, L'école face au défi pluraliste, in CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (sous la dir. de), *Le choc des cultures*, Paris, L'Harmattan, 1989

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in *La civilisation* (coord. par L. Porcher), Paris, Clé international, 1986.

ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, « La perception de l'autre », *F.D.M.*, n°181, Novembre/décembre 1983,

ABDEL-FATTAH Françoise, *Pour une éducation à la perception interculturelle ; de l'analyse des représentations interculturelles en classe de F.L.E. comme point de départ d'un enseignement de la culture française en Jordanie*, sous la dir. De Mme GOLTZER, Université de Franche-Comté, Besançon, juillet 2001.

ABRIC Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P. U. F., 1994.

ABRIC Jean-Claude, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Fribourg, Ed ; Delval, 1987.

- ABU JABER Kamel, *The Jordanians and the People of Jordan*, Amman, Royal Scientific Society Press, 1980.
- ABU-SABHA Kayed, BARHAM Nassim, Les migrations internes en Jordanie : nature, destinations, causes et conséquences, *Les Cahiers d'Urbama*, Tours, n°9, 1994.
- ADDI Lahouari, *Les mutations de la société algérienne*, Paris, La Découverte, 1999.
- A la recherche du monde musulman, *Esprit*, Paris, Août-septembre 2001, n° 277.
- AL HUSSEINI Jalal, Entre droit au retour et réinstallation définitive, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004, pp. 31-50.
- ALI BOUACHA Abdelmadjid (Sélection et introduction de —), *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978.
- AMAWI Abla, Comment saisir la nature de la croissance économique: le rapport 1996 du Programme des Nations Unies pour le Développement sur le développement des ressources humaines, *Jordanies*, CERMOC, n°2, déc. 1996.
- AMAWI Abla, La pauvreté en Jordanie, *Jordanies*, Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen Orient Contemporain, n°1, juin 1996.
- AMOSSY Ruth, Les idées reçues-Sémiologie du stéréotype, Paris, Ed. Nathan université, 1991.
- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national, Réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Londres, 1983, Pour la trad.: Paris, La découverte, 2002.
- ANDERSON Patrick, Interculturel : y a-t-il deux façons d'entendre le terme dans le champ de la D.L.E. ?, in *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Interculturel-Stratégies-Conscience langagière, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien, Peter Lang, 2000.
- ARKOUN Mohamed (entretien avec —), Raison émergente et modernités dans le contexte arabo-musulman, *Le Monde Arabe dans la Recherche Scientifique*, n°10-11, 1999.
- AUGÉ Jean-Christophe, La vie politique dans le royaume : peut-on parler de coup d'arrêt à l'ouverture ?, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004.
- AUGÉ Marc, Toutes les cultures sont des univers de reconnaissance, in *Cultures, culture, F.D.M.*, Edicef, Paris, 1996.
- AUGÉ Marc, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994.
- AUGÉ Marc, *Le sens des autres, Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994.

- AUGER Nathalie, Manuels et stéréotypes, *F.D.M.*, n°326, avril-mars 2003.
- BABAMOVA Ekaterina, La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement, in *Médiation culturelle et didactique des langues*, Zarate et alii (coord. par), Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 2003.
- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F., Le Psychologue, 1980.
- BARHAM Nassim, Le tourisme en Jordanie: développement et perspectives, *Jordanies*, CERMOC, n°5-6, juin-décembre 1998.
- BAYART Jean-François, *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996.
- BEACCO Jean-Claude, et alii, *Les cultures éducatives et linguistiques de l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F., 2005.
- BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*, Paris, Hachette, 2000.
- BEACCO Jean-Claude, LIEUTAUD Simone, *Mœurs et mythes*, Paris, Hachette/Larousse, 1981.
- BENADAVA Salvador, Enseignement de civilisation et objectifs linguistiques, in *Culture et enseignement du français*, Réflexions théoriques et pédagogiques, Paris, Didier Erudition, 1990.
- BERCHOUD Marie Jo, Les médias, support d'une culture "transactionnelle" ? Le cas des jeunes en situation scolaire et universitaire, in in Eckerth Johannes, Wendt Michael (Hrsg), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003.
- BERQUE Jacques, *L'Islam au temps du monde*, Paris, Sindbad-Actes sud, deuxième édition, 1984.
- BERQUE Jacques, Identités collectives et sujets de l'histoire, in MICHAUD Guy (sous la dir. de), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Complexe, 1978.
- BERQUE Jacques, *L'orient second*, Paris, Gallimard, 1970.
- BERQUE Jacques, « Qu'est-ce qu'une identité collective ? », in *Echanges et communication, Mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss*, réunis par J. Pouillon et P. Maranda, T.1, Paris, La Hague, 1970.
- BERTING Jan, Identités collectives et images de l'autre : les pièges de la pensée collectiviste, in *Hermès*, Stéréotypes dans les relations Nord-Sud, CNRS Eds, n°30, 2001.

- BERTRAND Gilles, L'enseignement de la civilisation est-il encore possible ?, in *Echos*, CIEP, Numéro spécial, n° 63, 1991.
- BERTRAND Olivier (Sous la dir. de), *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Editions de l'École Polytechnique, octobre 2005.
- BESSE Henri, Langues maternelles, secondes et étrangère, in *Le français aujourd'hui*, n° 78, juin 1987.
- BESSE Henri, Eduquer à la perception interculturelle, *F.D.M.*, n°188, octobre 1984.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Ed. Nathan, Sociologie 128, 2001.
- BOËTSCH Gilles et VILLAIN-GANDOSSI Christiane (coord. Par), Stéréotypes dans les relations nord-sud, in *Hermès*, CNRS Eds, n° 30, 2001.
- BOCCO Ricardo et alii, (sous la dir. de), *Steppes d'Arabies - Etats, pasteurs, agriculteurs et commerçants: le devenir des zones sèches*, Paris, P.U.F., Cahiers de l'I.U.E.D., Genève, 1993.
- BOCCO Ricardo, Comment peut-on être bédouin ?, in *Jordanie - le royaume frontière*, Ed. Autrement, collection Monde, n° 128, octobre 2001.
- BOUDON Raymond, L'individualisme, un phénomène qui ne commence nulle part et qui est au fondement des normes, in *Revue du Mauss*, n°19, Paris, La Découverte, Premier semestre 2002, pp. 39-50.
- BOUKOUS Ahmed, Le questionnaire, in CALVET L.J. et DUMONT P., (sous la dir. de), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- BOURDIEU Pierre, BOYER Henri, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langue ?*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1984.
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- BRAUDEL Fernand, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion, 1993.
- BRAUDEL Fernand, *L'identité de la France*, Paris, Flammarion, 1970.
- BRÉCHON Pierre, *Les valeurs des Français - Evolutions de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, 2000.

- BRUBAKER Rogers, Au de-là de l'identité, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Seuil, Sept. 2001, n° 139.
- BRUNER Jérôme Seymour., *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Traduit et présenté par Michel Deleau, Paris, P.U.F., 1983.
- BYRAM Michaël, et TOST-PLANET Manuel (coord. et édité par), *Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 2000.
- BYRAM Michaël, Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations, in *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en question*, Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Université R. Descartes - E.N.S., janvier 1997, n° 2.
- BYRAM Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, traduit de l'anglais par Katharina Blamont-Newman et Gérard Blamont, Paris, Hatier/Didier, 1992.
- CAILLÉ Alain, Y a-t-il des valeurs naturelles? In *Revue du Mauss*, Paris, La Découverte, 1^{er} semestre 2002, n°19.
- CALVET Louis-Jean, *Le marché aux langues, Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.
- CAMILLERI Carmel et alii., *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., Paris, 1990.
- CAMILLERI Carmel, et COHEN- EMERIQUE Margalit (sous la dir. de), *Choc des cultures*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- CAMILLERI Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985.
- CASTRO Gilles, Etats de lieux, Une image qui se vend, Dossier : la mode, mode d'emploi, *F.D.M.*, n°344, mars/avril 2006.
- CAZEMAJOU Jean, MARTIN Jean Pierre, *La crise du melting-pot - Ethnicité et identité aux Etats-Unis de KENNEDY à Reagan*, Paris, Aubier Montaigne, Coll. U.S.A., 1983.
- CHAMI Hassan, Aux origines intellectuelles du réformisme, *Le Monde Arabe dans la Recherche Scientifique*, n°10-11, 1999.
- CHARBONNIER Georges, *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, Paris, Julliard, Presses - Pocket, 1961.

- CHARAUDEAU Patrick, Langue, discours et identité culturelle, in *E.L.A.*, Didier Erudition, n° 123-124, Juillet-décembre 2001.
- CHARAUDEAU Patrick, Contrepoint, in *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en question*, Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Université R. Descartes - E.N.S., janvier 1997, n° 2.
- CHATELARD Géraldine, *Briser la mosaïque éclatée, les tribus chrétiennes de Madaba-Jordanie, XIXe – XXe siècle*, Publication d'un travail de thèse, Ed. CNRS, Coll. Moyen-orient, 2004.
- CHATELARD Géraldine, L'adolescence du regard, in *Jordanie - le royaume frontière*, Ed. Autrement, collection Monde, n° 128, octobre 2001.
- CHATELARD Géraldine, Palestiniens de Jordanie, in *Jordanie - le royaume frontière*, Ed. Autrement, collection Monde, n° 128, octobre 2001.
- CHEBEL Malek, *La formation de l'identité politique*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1998.
- CIBOIS Philippe, *L'analyse des données en sociologie*, Paris, P.U.F., 2^e édit., 1990.
- CLANET C., *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- COÏANIZ Alain, *Apprentissage et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- COHEN - EMERIQUE Margalit, Pluralité des notions de personne - L'opposition entre le modèle individualiste et le modèle communautaire, *Migrants-Formation*, n°80, mars 1990.
- CORM Georges, *Orient-Occident, la fracture imaginaire*, Ed. La Découverte & Syros, Paris, 2002.
- COSTALAT-FOUNEAU Anne-Marie, *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1997.
- COSTE Daniel et alii, Compétence plurilingue et pluriculturelle, in *F.D.M., Recherches et applications*, N° spécial, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998.
- COSTE Daniel, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires, *Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle*, Strasbourg, Editions du conseil de l'Europe, 1997.

- COSTE Daniel, et alii, *Vingt ans dans l'évolution et la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Les Editions Didier, Coll. LAL, 1994.
- DAVALLON Jean, Un outil pour voir et penser sa culture, *E.L.A.*, janvier-mars 1988, n° 69, Observer et décrire les faits culturels, coord. par G. Zarate.
- DE BEL-AIR Françoise, Les jeunes Jordaniens et la transition, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004.
- DE BEL-AIR Françoise, La gestion politique, économique et sociale des phénomènes démographiques en Jordanie, *Colloque international: Politique et Etat en Jordanie*, Paris, Institut du monde arabe, 24-25 juin 1997.
- DE BEL-AIR Françoise, Le recensement de la population et de l'habitat de déc. 1984, *Jordanies*, Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen Orient Contemporain, n°1, juin 1996.
- DEBYSER François, Le rapport langue et civilisation et l'enseignement aux débutants, *F.D.M.*, n°48, avril-mai 1967.
- DEBYSER François, « Pédagogies venues d'ailleurs. Transfert et didactique de culture », *F.D.M.*, n°170, juillet 1982.
- DEBYSER François, La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, in *La pédagogie du français langue étrangère*, Hachette, 1978.
- DELAS Daniel, Enseigner la culture ?, in *Le français aujourd'hui*, n° 78, juin 1987.
- DEMORGON Jacques, *Critique de l'interculturel, l'horizon de la sociologie*, Ed. Economica, Anthropos, 2005.
- DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel, Contre les pensées uniques*, Paris, Anthropos, 3^e édition revue et augm., 2004.
- DE SALINS Geneviève et Dominique, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, 1992.
- DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, Paris, Ed. Nathan, Sociologie 128, 2003.
- DESTREMAU Blandine, Les camps de réfugiés palestiniens ou la double identité territoriale : le cas d'Amman, *Les Cahiers d'URBAMA*, n° 11, 1995.
- DEVEREUX Georges, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, traduit de l'anglais par Tina Jolas et Henri Gobard, Paris, Flammarion, 1972.

- DEVEREUX Georges, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, traduit de l'anglais par Tina Jolas et Henri Gobard, Paris, Gallimard, 1970.
- DOISE Willem et alii, *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- DOISE Willem, « Les représentations sociales : définition d'un concept », in DOISE Willem et PALMONARI Augusto (Eds), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.
- DOZON Jean- Pierre, *La cause des prophètes*, suivi de *La leçon des prophètes* par AUGÉ Marc, Paris, Seuil, 1995.
- DUBAR Claude, *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris, P.U.F., 2000.
- DUMONT Pierre, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- DURKHEIM Emile, *Revue de métaphysique et de morale, t.VI, mai 1898*, in *Sociologie*, Paris, P.U.F., Quadrige, 2^e édit., juillet 2002.
- ERIKSON E., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, traduit de l'américain par Joseph Nass et Claude Louis Combet, Paris, Flammarion, 1978.
- Haut Conseil de la Francophonie, *Etat de la Francophonie dans le monde, Données 1999-2000*, La Documentation française, coordinatrice du rapport MORGIENSZTERN Florence, Paris, 2001.
- FARAH Randa, *La mémoire populaire: une recherche en cours sur les réfugiés palestiniens du camps de Baq'a, Jordanies*, C.E.R.M.O.C, n°1, juin 1996.
- FERRARI Gianpaolo, Le corps et le stéréotype, in *Hermès*, Stéréotypes dans les relations Nord-Sud, CNRS Eds., n°30, 2001.
- FLAMENT Claude et ROUQUETTE Michel-Louis, *Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.
- FLAMENT Claude, Pratique et représentations sociales, in *Perspectives cognitives et conduites sociales*, BEAUVOIS Jean-Léon et alii, Cusset Delval, 1987.
- FOURQUET François, «Une religion mondiale ?», in *Revue du Mauss*, n°19, Paris, La Découverte, Premier semestre 2002.
- FREUD Sigmund, *Introduction à la psychanalyse*, 1916, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1988.

- FREUD Sigmund, *Psychologie collective et analyse du moi*, traduit de l'allemand par le Dr Jankélévitch, Paris, Payot, 1924.
- GALISSON Robert, PUREN Christian, *La formation en question*, Paris, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, 1999.
- GALISSON Robert, Les palimpsestes verbaux: des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour un public étranger, in *E.L.A.*, janvier-mars 1995, n° 97.
- GALISSON Robert, Culture et lexiculture partagées: Les mots comme lieux d'observation des faits culturels, in *E.L.A.*, janvier-mars 1988, n° 69, Observer et décrire les faits culturels, coord. Par G. Zarate.
- GALISSON Robert, « Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire », *Le Français dans le Monde*, n° 188, juin 1984.
- GAUTHEY Franck et RATIU Indréi, Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management, in *Chocs de cultures*, CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (sous la dir de), Paris, L'Harmattan, 1989.
- GIRARDET Jacky, CRIDLIG Jean-Marie, *Panorama de la langue française*, Paris, Clé International, 1996.
- GODELU Lisbeth, Emotion et apprentissage des langues /cultures étrangères, *F.D.M.*, n° 344, mars-avril 2006.
- GOFFMAN Erving, 1963, *Stigmates*, Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline, *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New-York, Wien., Lang, 1999.
- GREEN André, Atomes de parenté et relation oedipienne, in *L'identité*, séminaire dirigé par Claude LEVI-STRAUSS, Paris, Grasset, p. 81-88.
- GREVEN-BORDE Hélène, TOURNON Jean, *Les identités en débat: intégration ou multiculturalisme ?*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- GUILLAUME Marc, (sous la dir. de), *L'état des sciences sociales en France*, Paris, Éd. La Découverte, 1986.
- HADDAD Saad, *L'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques: le français du tourisme en Jordanie*, Thèse soutenue à Besançon, Université de Franche-Comté, février 1998.

- HARRÉ Rom, Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet; Paris, P.U.F., 1989a.
- HARRIS George L., *Jordan, its people, its society, its culture*, New Haven, HRAF Press, 1958.
- HÉRAUD Guy, Les minorités nationales en Europe centrale et orientale, *C.I.F.E., L'Europe en formation*, n° 281, été 1991.
- HEWSTONE Miles et MOSCOVICI Serge, *De la science au sens commun*, in Moscovici S. (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1984.
- HOLTZER Gisèle, Culture(s) entre global et local. Réflexions pour l'enseignement des langues et des cultures, in Eckerth Johannes, Wendt Michael (Hrsg), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003.
- HOLTZER Gisèle et WENDT Michael, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Interculturel – stratégies conscience langagière, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Lang, 2000.
- HOLTZER Gisèle, *Compétence socioculturelle et didactique*, Hatier, Paris, 1981.
- HUNTINGTON Samuel P., *Le choc des cultures*, Paris, Edit. Odile Jacob, 1996, pour la trad. Française nov. 1997.
- HANNOYER Jean, (sous la dir. De) *Amman, ville et société*, Beyrouth, CERMOC, 1996.
- HALL Edward T., *Le langage silencieux*, Garden City, New York, 1959. Editions du Seuil, mars 1984 pour l'introduction à l'édition de poche.
- HUSSEIN de JORDANIE, *Il est difficile d'être roi*, Ed. Franc. Buchet-Chastel, 1962.
- HYMES Dell H., *Vers une compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier, 1991.
- IBN KHALDÛN, *Le voyage d'Orient et d'Occident*, Traduit de l'arabe et présenté par Abdessalam Cheddadi, Paris, Ed. Sindbad, la bibliothèque arabe, 1980.
- IRISKHANOVA Kira, L'empathie comme élément de la médiation culturelle, in ZARATE et alii, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, septembre 2003.
- ISHAGHPOUR Youssef, *Satyajit Ray, l'Orient et l'Occident*, Paris, Editions de la Différence, Les essais, 2002.

- JEANNOT Laurence, Nouvelles technologies et dimensions interculturelles, in Eckerth Johannes, Wendt Michael (Hrsg), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003.
- JODELET Denise, Représentations sociales: un domaine en expansion, in Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F., 1989a.
- JOFFE George editor, *Jordan in transition*, travail collectif, London, Hurst & company, 2002.
- JOURNET Nicolas (coord. par), *La culture, De l'universel au particulier*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, 2002.
- JUREIDINI Paul A., McLAURIN R. D., *Jordan, the Impact of Social Change on the Role of the Tribes*, New York, Center for Strategic and International studies, Georgetown University, 1984.
- KASTERSZTEIN Joseph, Stratégies identitaires des acteurs sociaux : approches dynamiques des finalités, in CAMILLERI Carmel et alii., *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., Paris, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Tome II (1992), et tome III (1994).
- JUNGEN Christine, Tribus et tribalisme : organisation sociale et idéologie, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004.
- KAWECKI Paul et CLERC-RENAUD Paul, Spécificités culturelles et français des affaires, *F.D.M.*, n°328, juillet-août 2003.
- KHAMIS Lina, *Aspects of cultural policy in Jordan*, University of EXETER, Thèse de doctorat, Mai 1998.
- KOK-ESCALLE Marie-Christine., « Civilisation française: de la langue à la culture, *F.D.M.*, N° spécial, *Recherches et applications, Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, janvier 1988.
- KRAMSCH Claire, Imagination métaphorique et enseignement des langues, in *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en question*, Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Université R. Descartes - E.N.S., janvier 1997, n° 2.
- KRAMSCH Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Didier, 1991.

- KRAMSCH Claire, Discours et culture : l'enjeu didactique vu des Etats-Unis, in *Culture et enseignement du français, Réflexions théoriques et pédagogiques*, Didier Erudition, Paris, 1990.
- KRISTEVA Julia, *Le langage cet inconnu, une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil, 1981.
- LACOSTE Yves, *Vive la nation, Destin d'une idée géopolitique*, Fayard, Paris, 1997.
- LACOSTE Yves, *Géopolitique des régions françaises*, Tome 1, La France septentrionale, Fayard, Paris, 1986, avant-propos, p. I-XXXIX.
- LADMIRAL Jean-René, LIPIANSKY Edmond Marc, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin Editeur, 1989.
- LAGARDE Claude et alii, *Pour une pédagogie de la parole*, Paris, ESF Editeur, 1995.
- LAHMAR Mouldi, Genèse et usage d'un stéréotype populaire tunisien dans un contexte colonial et son évolution, in *Hermès, Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, CNRS Eds., n°30, 2001.
- LAPAIRE Jean-Rémi, Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures, in *Les contenus culturels de l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Les actes de la DESCO, CRDP, académie de Versailles, décembre 2003.
- LATTE ABDALLAH Stéphanie, Les femmes des camps en Jordanie, Contestation du système patriarcal : un enjeu politique, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004, pp. 77-100.
- LAURENS Stéphane, ROUSSIAU Nicolas, (sous la dir. de), *La mémoire sociale, Identités et représentations sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002.
- LAVERGNE Marc, La Jordanie à l'heure du doute, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 75, troisième trimestre 2004.
- LAVERGNE Marc, Face à l'extraversion d'Amman, un réseau urbain en quête de sens, *les Cahiers de l'Orient*, Troisième trimestre 2004, n° 75.
- LAVERGNE Marc, *la Jordanie*, Paris, Karthala, 1996.
- LAYNE Linda, *Home and homeland, The dialogics of tribal and national identities in Jordan*, New Jersey, Princeton University Press, 1994.

- LE BRETON David, Soins à l'hôpital et différences culturelles, in CAMILLERI Carmel – COHEN-EMERIQUE Margalit (sous la dir. de), *Choc des cultures*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- LECLERC Gérard, *La mondialisation culturelle, Les civilisations à l'épreuve*, Paris, P.U.F, Sociologie d'aujourd'hui, 2000.
- LESCURE Richard, *Cultures en présence et identité culturelle dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère*, Doctorat de 3^e cycle, Université Paris III Sorbonne nouvelle, 1984.
- LEVI-STRAUSS Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.
- LEVI-STRAUSS Claude, *L'identité*, Séminaire interdisciplinaire, Paris, Bernard Grasset, 1977.
- LEVI-STRAUSS Claude, *Anthropologies*, in Diogène, 1975, n° 90.
- LEVI-STRAUSS Claude, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973.
- LEVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Paris, Denoël, Folio/essais, Unesco, 1952, rééd. 1987.
- LEVY Danielle et ZARATE Geneviève, *La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures*, F.D.M., Recherche et application, Paris, clé International, janvier 2003.
- LINTON Ralph, *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. A. Lyotard, Paris, Dunod, 1959.
- LOMBARD Alain, *Politique culturelle et internationale-Le monde français face à la mondialisation*, Paris, Babel, Maison des cultures du monde, 2003.
- LOSSO Roberto, *Les processus de transmission et d'acquisition de l'identité ; leurs avatars par rapport aux nouvelles organisations familiales de la modernité et la post-modernité*. Revue de l'Association Rencontres Psychanalyse Anthropologie et Recherches sur les processus de Socialisation(A.R.A.P.S.), Mythologies- Identité(s)-Altérité(s), Paris, n° 3 /4, 1997.
- MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998.
- MAFFI Irène, *La politique des objets, Discours et pratiques du patrimoine dans la construction de l'identité jordanienne*, Thèse soutenue à l'université de Lausanne, faculté des sciences sociales et politiques, 2003.

- MAFFI Irène, *Le musée comme moyen de légitimation du pouvoir en Jordanie*, Université de Lausanne, mémoire de DEA, 1998.
- MANNONI Pierre, *Les représentations sociales*, Que sais-je, P.U.F., 1998.
- MARIET François, Présentation, *E.L.A.*, n° 47, juillet-septembre 1982.
- MARTINET André, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1970.
- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, P.U.F., Coll. Que sais-je ?, 1996.
- MASSENZIO Marcello, *Sacré et identité ethnique*, Paris, Edit. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales, 1999.
- MERCURE Daniel (sous la dir. de), *Une société-monde ?, Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Canada, Les presses de l'université de Laval, 2001.
- MICHAUD Guy (sous la dir. de), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Complexe, 1978.
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette F.L.E., 1990.
- MOLINER Pascal, *La dynamique des représentations sociales, Pourquoi et comment les représentations se forment-elles ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.
- MOLINER Pascal, *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations sociales à l'étude des images*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- MONIOT Henri, *La didactique de l'histoire*, Paris, Editions Nathan, 1993.
- MOORE Danièle (coord. par), *Les représentations des langues et leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, Coll. CREDIF Essais, 2001.
- MORABIA Alfredo, L'identité arabo-musulmane à la croisée des chemins, in MICHAUD Guy (sous la dir. de), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Complexe, 1978.
- MOREAU DEFARGES Philippe, La quête identitaire, *Revue Futuribles*, février 1991, n°151.
- MORIN Edgar, Sociologie et société française, in *Echos*, Sciences sociales et civilisation, n° 78, 1996.
- MORIN Edgar, *La rumeur d'Orléans*, Paris, Seuil, 1970.

- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image, son public. Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1961.
- MOUNIF Abdel-Rahman, *Une ville dans la mémoire, Amman*, Beyrouth, Actes sud, 1996, pour la traduction française, titre original : Sîrat Madina, Al-mu'assassa al-'arabia wal-nashr, Beyrouth, 1994.
- MUCCHIELLI Roger, *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Applications pratiques, Paris, Ed. E.S.F., 1985.
- NORMAN Daniel, *Islam et Occident*, traduit de l'anglais par Alain Spiess, Institut Dominicain des Etudes Orientales du Caire, Paris, Ed. du ,CERF, 1993.
- OHANNESIAN-CHARPIN Anna, *Les Arméniens à Amman*, in *Amman, ville et société*, Beyrouth, CERMOC, 1996.
- OUELLET Fernand, *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- OUELLET Fernand, *Le soi et l'autre, L'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*, Saint-Nicholas (Québec), Les presses de l'université de Laval, 2002.
- OUELLETTE Françoise-Romaine, BARITEAU C. (sous la dir. de), *Entre tradition et universalisme*, Québec, Institut québécois de recherches sur la culture, 1994.
- PAGANINI Gloria (coord par), *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherches*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- PAGES Jean-Luc et TOSHIMI Ito, *les voies virtuelles de l'enseignement au Japon*, in BERTRAND O. (sous la dir. de), *Diversité et apprentissage du français, approche interculturelle et problèmes linguistiques* Palaiseau, Editions de l'École Polytechnique, octobre 2005.
- PAQUETTE Didier, *L'interculturel*, De la psychosociologie à la psychologie clinique, Paris, L'Harmattan, 1996.
- PELTREAU THIERRY, *L'entre-deux rives ou les miroirs troublés, Diagonales de la communication*, ABDALLAH-PREITCEILLE Martine et PORCHER Louis (sous la dir.de), Paris, Ed. Anthropos, 1999.

- PEROTTI Antonio, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 1994.
- PERRON Roger (sous la dir.de), *Les représentations de soi*, Développements, dynamiques, conflits, Toulouse, Privat, 1991.
- PHILIPP Marie-Gabrielle (sous la dir.de), *De l'approche interculturelle en éducation*, Complément aux actes de l'université d'été, Strasbourg, CIEP, septembre 1993.
- PONS Xavier, *L'Australie, entre Orient et Occident*, Notes et études documentaires, La documentation Française, n° 5107, Février 2000.
- PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, 2004.
- PORCHER Louis, Interculturel : une multitude d'espèces, *F.D.M.*, n° 329, septembre-octobre 2003.
- PORCHER Louis, ABDALLAH-PREITCEILLE Martine, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, P.U.F., l'éducateur, 1998.
- PORCHER Louis, Lever de rideau, in *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en question*, Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Université R. Descartes-E.N.S. janvier 1997, n° 2.
- PORCHER Louis, Cultures, culture, *F.D.M., Recherches et applications*, Edicef, Paris, 1996.
- PORCHER Louis, L'évaluation des apprentissages en langue étrangère, *E.L.A.*, Paris, Didier Erudition, n° 80, octobre-décembre 1990.
- PORCHER Louis, Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *E.L.A.*, janvier-mars 1988, n° 69, Observer et décrire les faits culturels, coord. Par G. Zarate.
- PORCHER Louis, *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986.
- PORCHER Louis, Le même et l'autre, in ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, Préface à la 3^e édition, 1996 (1^{ere} éd. 1986).
- PORCHER Louis, L'enseignement de la civilisation en question, in *E.L.A.*, juillet-septembre 1982, n°47.
- PREISWERK Roy et PERROT Dominique, *Ethnocentrisme et histoire*, Paris, Anthropos, 1975.

- PUGIBET Veronica, L'utilisation des stéréotypes, in *La civilisation*, coord. par PORCHER Louis, Paris, Clé international, 1986.
- PUREN Christian, Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures, in *E.L.A.*, janvier- mars 1998, n° 109.
- PUREN Christian, et alii, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipse, 1998.
- RAASCH Albert, Didactique « Langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ?, in *E.L.A.*, Didier Erudition, n° 123-124, Juillet-décembre 2001.
- REBOULLET André, Civilisation universelle et cultures nationales, in *La pédagogie du français langue étrangère*, Sélection et introduction de ALI BOUACHA Ahmed, Paris, Hachette, 1978.
- REMI-GIRAUD Sylvianne et RÉTAT Pierre (sous la dir. de), *Les mots de la nation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1996.
- RENAN Ernest, «Qu'est-ce qu'une nation?», in *Œuvres complètes*, Calmann-Lévy, Paris, 1947-1961, vol.1.
- RENON Alain, *Géopolitique de la Jordanie*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1996.
- RIGAUX François, Peuples et minorités - Poids du passé - Incertitudes d'avenir, in *L'événement européen*, Paris, Seuil, N°16, Oct. 91.
- RIGUET Maurice, *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française et interculturelle*, Besançon, CRELEF, N° spécial - supplément au n°21, 1985.
- ROBERT Jean Michel, Savoirs faire procéduraux et types d'apprenants (de la langue proche à la langue lointaine) : deux stratégies d'apprentissage/enseignement du F.L.E., in *E.L.A.*, n° 123-124, Paris, Didier érudition, 2001.
- ROBINS Phillip, *A history of Jordan*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- ROUGÉ Jean-Robert (coll. Dirigée par), *Elites et médiations dans le monde interculturel*, Paris, Presses de l'Université Paris Sorbonne, novembre 1995.
- ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1998.
- RYAN Curtis R., *Jordan in transition*, London, Lynne Rienner Publishers Inc., 2002.
- SAÏD Edward, *L'orientalisme, L'Orient créé par l'Occident*, 1978, Paris, Seuil, 1980 pour la traduction française.
- SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot 1924.

- SAVELLI David, Internet en Jordanie, in *Jordanies*, CERMOC, Amman, n°2, Décembre 1996.
- SAWALHA Aseel, Identity, self and other among Palestinians refugees in East Amman, in *Amman, ville et société*, Beyrouth, CERMOC, 1996.
- SCHÄFER Susanne, Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente, *Didactique comparée des langues et des études terminologiques*, Holtzer G./Wendt M. (éds), Frankfurt am Main, Peter Lang, 2000.
- SCHÄFER Susanne, Recherches actuelles sur l'interculturalité en Allemagne, Terminologie et didactique des langues, *BULAG*, Université de Franche-Comté, Centre Lucien Tesnières, Année 1998, n° 24.
- SEDAROGLU Ozan, TV5 : quand le Nord et le Sud se rencontrent en français, in *Hermès*, Stéréotypes dans les relations Nord-Sud, CNRS Eds., n°30, 2001.
- SECA Jean-Marie, *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2002.
- SEGALEN Victor, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Fata Morgana, Livre de poche, 1978.
- SIMON Pierre Henri, « Un langage est un destin », *Esprit*, n° 10, novembre 1962.
- SIMON Roland H., Des usages de l'histoire dans les études culturelles, in *Echos*, Culture, civilisation, société, N° spécial, n° 63, CIEP, 1991.
- SIZOO Edith, *Ce que les mots ne disent pas, Quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels*, Paris, Ed. Charles Léopold Mayer, 2000.
- SKOPINSKAJA Liljana, Le rôle de la culture dans le matériel d'enseignement de L.E. : une évaluation du point de vue interculturel, in LAZAR Idilco, *Intégrer la compétence de communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, avril 2005.
- SPERBER Dan, L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet; Paris, P.U.F., 1989a.
- STENOOU Katérina, Expériences et projets de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation interculturelle, in *Multicultures et éducation en Europe*, sous la direction de Alleman – Ghionda Cristina, Germany, Peter Lang, 1994.
- STÉTIÉ Salah, *Sauf erreur*, Entretiens avec David Raynal et Franck Smith, Grigny, Ed. Paroles d'aube, 1999.

- TABOADA-LEONETTI Irina, Stratégies identitaires : le point de vue du sociologue, in CAMILLERI Carmel et alii., *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F., Paris, 1990.
- TAP Pierre (sous la dir. de), *Identités collectives et changements sociaux*, colloque international de Toulouse, septembre 1979, Toulouse, Privat, 1980.
- TASSIN Étienne, Identités nationales et citoyenneté politique, *Esprit*, n° 198, janvier 1994.
- THEVENIN André, *Enseigner les différences*, Paris - Montréal, La pédagogie des cultures étrangères, Etudes vivantes, 1980.
- THUAL François, *Les conflits identitaires*, Paris, Ellipse, 1995.
- TODOROV Tzvetan, *Le nouveau désordre mondial - Réflexions d'un Européen*, Paris, Ed. Robert Laffont, S.A., Susanna Lea Associates, 2003.
- TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres - La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Ed. du Seuil, 1989.
- TOURAINÉ Alain, «Y a-t-il des valeurs naturelles?», in *Revue du Mauss*, n°19, Paris, La Découverte, Premier semestre 2002.
- TOURAINÉ Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.
- TOURNIER Michel, *La goutte d'or*, Paris, Gallimard, 1988.
- TOYNBEE Arnold J., *Le monde et l'Occident*, Desclée de Brouwer, Paris, 1953.
- TRESCASES Pierre, Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique, in *E.L.A.*, octobre-décembre 1985, n°60.
- TRAVERSO Véronique (sous la dir. de), *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000.
- TYLOR Edward Burnett, *La civilisation primitive*, Paris, C. Reinwald, tome 1, 1876.
- VILLAIN-GANDOSSI Christiane, La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud, in *Hermès*, Stéréotypes dans les relations Nord-Sud, CNRS Eds., n°30, 2001.
- VILLAUME-GROUX Dominique, Communication interculturelle et quête d'identité dans deux romans français contemporains, *Diagonales de la communication*, ABDALLAH-PREITCEILLE Martine et PORCHER Louis (sous la dir.de), Ed. Anthropos, Paris, 1999.
- VINSONNEAU Geneviève, *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin, 2002.

- VON GRUNEBaum Gustav E., (1969), *L'identité culturelle de l'Islam*, Traduit de l'anglais par Roger Stuvéras, Gallimard, 1973.
- WARNIER Jean-Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 2004.
- WEBER Edgard, *Maghreb arabe et Occident, Jalons pour une (re)connaissance interculturelle*, Interculturels, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989.
- WIEVIORKA Michel, OHANA Jocelyne (sous la dir. de), La différence culturelle - Une reformulation des débats, *Colloque de Cerisy*, Voix et regards, Paris, Ed.Balland, 2001.
- WINDISH Uli, Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de D. Jodelet; Paris, P.U.F., 1989a.
- ZARATE Geneviève, L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel, in BERTRAND O.(sous la dir. de), *Diversité culturelle et apprentissage du français*, Palaiseau, Ed. de l'Ecole Polytechnique, 2005.
- ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, *Les cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 2004.
- ZARATE Geneviève, et alii, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, septembre 2003.
- ZARATE Geneviève, La notion de représentation et ses déclinaisons, in *Les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en question*, Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Université R. Descartes - E.N.S. janvier 1997, n° 2, pp. 5-10.
- ZARATE Geneviève, Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité au niveau européen: une partition en cours d'élaboration, *E.L.A.*, avril-juin 1994, n°94.
- ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier/CREDIF, 1994.
- ZARATE Geneviève, L'immersion en contexte étranger, *E.L.A.*, Paris, Didier Erudition, n° 80, octobre-décembre 1990.
- ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

ZARATE Geneviève, *Point de vue sur l'interculturel*, Spécial AnthoBelc, juin 1983.

ZARATE Geneviève, « Objectiver le rapport langue maternelle/langue étrangère », *F.D.M.*, n° 181, novembre/décembre 1983.

ZARATE Geneviève, Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle, *F.D.M.*, n° 170, juillet 1982.

MAGAZINES ET ARTICLES DE PRESSE

AMMAN CENTER FOR PEACE AND DEVELOPMENT, MANSOUR Farouq, *Education in Jordan*, Amman, 2004.

Document de réflexion autour du thème du sommet : Le dialogue des cultures, IXe Sommet de la Francophonie - Beyrouth, octobre 2001.

L'EXPRESS INTERNATIONAL, *Les caméléons du marketing*, ABESCAT Brunot, n° 2529, semaine du 22 au 29 décembre 1999.

FRANCE-PAYS ARABES *Culture et respect de la personne humaine au Moyen Orient*, CHEVALLIER Dominique, décembre 2001-janvier 2002.

MONDE ARABE MAGHREB-MACHREK, GONZALEZ-QUIJANO Yves, *A la recherche d'un Internet arabe : Démocratisation numérique ou démocratisation du numérique?*, L'Internet arabe, n° 178, Paris, Hiver 2003-2004

MONDE ARABE MAGHREB-MACHREK, AÏTA Samir, *Internet en langue arabe. Espace de liberté ou fracture sociale?* L'Internet arabe, n° 178, Paris, Hiver 2003-2004.

MONDE ARABE MAGHREB MACHREK, MOUFTARD Alain et AUGÉ Jean Claude, *La politique étrangère et régionale : héritage, contraintes et inflexions*, in Paris, n° 164, avril-juin 1999.

QUANTARA, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, ZABBAL François, *Langue arabe, la parole et la plume*, Institut du monde arabe, n°19, N° spécial, avril-mai-juin 1996.

QUANTARA, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, SIDDIK Youssef, *Dieu, quelle sacrée langue!*, Institut du monde arabe, n°19, avril-mai-juin 1996, pp.28-31.

- QUANTARA, BEYDOUN Abbas, *L'Occident, un modèle ?*, Institut du monde arabe, n°42, hiver 2001-2002.
- QUANTARA, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, RABBAT Nasser, *Le classicisme, version arabe contemporaine*, n°42, hiver 2001-2002.
- QUANTARA, Magazine des cultures arabe et méditerranéenne, TARABICHI Georges, *L'autre dans la tradition arabo-musulmane*, n°42, hiver 2001-2002.
- QUANTARA, Magazine des cultures arabes et méditerranéennes, BADIE Bertrand, *La fin des territoires*, octobre-novembre-décembre 1995.
- QUANTARA, magazine des cultures arabes et méditerranéennes, TOURNAFOND Irène, *Amman l'adolescence*, in invitation au voyage, n° 52, été 2004.
- SCIENCES HUMAINES, *Qu'est-ce que transmettre? Savoirs, mémoire, culture, valeurs*, Hors série, n° 36, mars-avril-mai 2002.
- SCIENCES HUMAINES, *L'interculturel et l'entreprise*, JOURNET Nicolas, hors série n° 20, mars-avril 1998.

DICTIONNAIRES

- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e éd., Nathan université, 2000.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, CHAMPY Philippe, ÉTÉVÉ Christiane, 2^e éd. Mise à jour et augm., Paris, Nathan université, 2000.
- Encyclopædia Universalis*, France, dir. KIRCHNER Yves et PRUVOST-BEAURAIN Jean-Marie, Paris, 5^e éd., 2002.
- Grand dictionnaire de la psychologie*, BLOCH Henriette et alii (sous la dir. de), Paris, Larousse, 1999.
- Dictionnaire de géopolitique*, LACOSTE Yves, Flammarion, 1995.
- Dictionnaire de la psychanalyse*, ROUDINESCO Elizabeth, PLON Michel, Fayard, 1997.

INTERNET

LIPIANSKY Edmond-Marc, La formation consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?, *Internet*, Entrée de recherche « lipiansky-stéréotypes », août 2005.

BOSCHE Marc, Apprentissage culturel, *Internet*, site Planetexpo, juin 2005.

ANNEXES

Carte de la Jordanie.....	18
Tableaux et figure se rapportant à « <i>Présentation de la Jordanie</i> ».....	396
Liste des tableaux et figures inclus dans le texte.....	399
Extrait de « <i>La goutte d'or</i> » de Michel Tournier	401
Articles de journaux et magazines.....	403
Exemplaire du questionnaire utilisé pour l'enquête de terrain.....	411

TABLEAUX ET FIGURE SE RAPPORTANT A « PRESENTATION DE LA JORDANIE »

Tableau 1 : Nombre d'élèves scolarisés par les différentes instances de scolarisation en Jordanie en 2001-2002

Tableau 2 : Nombre d'étudiants inscrits dans les universités jordaniennes par université et par sexe en 2001-2002

Figure 1 : Système éducatif jordanien

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES INCLUS DANS LE TEXTE

Tableaux

Tableau 1 : Effectifs d'apprenants de français en Jordanie en 2005.....	39
Tableau 2 : Représentation par sexe – Q. 03	239
Tableau 3 : Lieux de naissance et lieux d'habitation des répondants – Q. 05, 07	241
Tableau 4 : Réponses effectives et nombre de valeurs différentes – Q 08, 09, 10.....	243
Tableau 5 : Représentations culturelles sur la France – Q 08a.....	245
Tableau 6 : Représentations culturelles sur les Français – Q.08b.....	247
Tableau 7 : Représentations culturelles sur la Jordanie – Q. 09a.....	249
Tableau 8 : Représentations culturelles sur les Jordaniens – Q. 09b.....	252
Tableau 9 : Représentations culturelles sur l'Occident – Q. 10a.....	254
Tableau 10 : Représentations culturelles sur les Occidentaux – Q. 10b.....	257
Tableau 11 : Présentations des données brutes avant regroupement – Q. 08, 09, 10.....	260
Tableau 12 : Pourcentage des réponses manquantes selon la zone de résidence – Q. 10.....	262
Tableau 13 : Justifications de la valeur « Beau pays » - Q. 26.....	269
Tableau 14 : Mode et parfums – Q. 26, sous question 2.....	273
Tableau 15 : Mode et parfums – Q. 26, sous question 1.....	273
Tableau 16 : La France, pays moderne – Q. 26, sous question 2.....	278
Tableau 17: Langue choisie – Représentations sur cette langue – Q. 11-2.....	282
Tableau 18 : Pays où le français peut être utile pour l'avenir – Q. 11-2-b.....	283
Tableau 19 : Représentations sur la France et l'Occident – Absence de réponse totale ou partielle – Q. 08a, 08b, 10a, 10b.....	300
Tableau 20 : Degré de proximité France/Jordanie – Q. 25.....	300
Tableau 21 : Similarité d'images France/Europe – Q. 23, Europe/Amérique – Q. 24.....	303
Tableau 22 : Les médias comme sources de représentations – Q. 14, 15, 17, 18.....	306
Tableau 23 : La télévision : réseaux reçus et programmes regardés – Q. 17.....	307

Tableau 24 : Médias audio-visuels selon la taille des agglomérations – Q. 17-1, 07....	308
Tableau 25 : La télévision comme sources de représentations et goûts cinématographiques – Q. 14-1, 14-2, 14-3.....	309
Tableau 26 : Justifications des goûts cinématographiques – Q. 14-3.....	310
Tableau 27 : Œuvres littéraires comme sources de représentations – Q. 15-1.....	312
Tableau 28 : La presse écrite comme sources de représentations – Q. 15-2.....	314
Tableau 29 : La chanson française comme sources de représentations et chanteurs francophones connus – Q. 18.....	316
Tableau 30 : L'école comme sources de représentations – Q. 12.....	318
Tableau 31 : L'université comme sources de représentations – Q. 13.....	320
Tableau 32 : La famille comme sources de représentations – Q. 19.....	323
Tableau 33 : Commentaires de la famille ou des proches comme sources de représentations – Q. 19.....	324
Tableau 34 : Les Français comme sources de représentations – Q. 20.....	326
Tableau 35 : Les Jordaniens ayant vécu en France comme source de représentations – Q 21.....	327

Figures

Figure 1 : Année de naissance des répondants.....	240
Figure 2 : Représentations culturelles sur la France – Valeurs faibles.....	245
Figure 3 : Représentations culturelles sur les Français – Valeurs faibles.....	247
Figure 4 : Représentations culturelles sur les Jordaniens – Valeurs faibles.....	252
Figure 5 : Représentations culturelles sur l'Occident– Valeurs faibles.....	254
Figure 6 : Représentations culturelles sur les Occidentaux – Valeurs faibles.....	257
Figure 7 : L'enseignant médiateur en situation d'enseignement/apprentissage de la culture française.....	360

EXTRAIT DE « *LA GOUTTE D'OR* » DE MICHEL TOURNIER

(pp. 77-79 - cf. note 319)

« Il se déplaça au milieu des vitrines, suivi par le petit groupe de ses fidèles auxquels s'était mêlé Idriss. On avait dans un coin reconstitué ce qu'une pancarte appelait *l'aire alimentaire de l'habitat saharien*.

- Voici donc la kitchenette-salle-à-manger de l'oasien, reprit le guide.

Ustensiles de cuisine : le mortier et le pilon en bois d'acacia, grâce auquel on réduit en poussière dattes, carottes, henné, myrrhe. La femme qui a terminé son pilage doit laisser le pilon dans le mortier pour qu'il s'en nourrisse après le travail qu'il a fourni. Voici le tamis, le moulin de lumachelle et les cribles pour la semence. Et aussi le grand plat à tout faire. On y pétrit le pain et les galettes. Les cruches pour le lait, les outres pour l'eau, les courges évidées pour le fromage, le beurre clarifié et la graisse.

Idriss ouvrait de grands yeux. Tous ces objets, d'une propreté irréaliste, figés dans leur essence éternelle, intangibles, momifiés avaient entouré son enfance, son adolescence. Il y avait moins de quarante-huit heures, il mangeait dans ce plat, regardait sa mère actionner ce moulin.

- Je ne vois ni cuillère, ni fourchette, s'étonna une vieille dame.

- C'est, Madame, que l'oasien, tel notre ancêtre Adam, mange avec ses doigts. Il n'y a aucune honte à cela. Chacun puise de sa main droite une petite poignée de nourriture, la ramasse au creux de sa paume gauche, l'arrondit en boulette, puis du pouce droit l'amène au bout de ses doigts pour la porter à la bouche.

Et il mima l'opération, imité par quelques touristes dont la gaucherie souleva des rires.

- Mais ne croyez pas pour autant que l'oasien manque de civilité. On connaît les règles élémentaires de la politesse au Sahara. Avant chaque repas, il faut se laver les mains, et non pas dans une eau dormante, mais dans une source ou sous un filet d'une cruche tenue par une autre personne. Il faut également invoquer la bénédiction d'Allah. On ne boit pas en mangeant, mais après le plat principal. L'eau ou le petit lait circule vers la droite, et il convient de tendre les deux mains pour saisir la cruche ou le vase à lait. Il ne faut pas boire debout, pour boire on met un genou à terre. On ne doit pas partager un œuf.

Idriss écoutait avec étonnement. Ces règles de vie quotidienne, il les connaissait pour les avoir toujours observées, mais comme spontanément et sans les avoir jamais entendu formuler. De les entendre de la bouche d'un Français, confondu dans un groupe de touristes à cheveux blancs, lui donnait une sorte de vertige. Il avait l'impression qu'on l'arrachait à lui-même, comme si son âme

avait soudain quitté son corps, et l'observait de l'extérieur avec stupeur. [...] Enfin on fit station devant une armoire vitrée où s'étalaient des bijoux et des amulettes. [...] Lorsque les visiteurs commencèrent à s'éloigner, Idriss s'approcha de l'armoire. Ces bijoux d'argent, il les avait vus sur sa mère, sur ses tantes, sur d'autres femmes de Tabelbala. Des photos montraient des visages couverts de peintures faciales rituelles sur lesquels il aurait presque pu mettre des prénoms familiers. Enfin, comme il s'écartait de la vitre, il vit apparaître un reflet, une tête aux cheveux noirs, exubérants, à la face mince, vulnérable, inquiète, lui-même, présent sous cette forme évanescence dans ce Sahara empaillé. »

ARTICLES DE JOURNAUX ET DE MAGAZINES

403

420

421

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

388

389

390

391

392

