UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS
ÁREA FRANCÉS

Módulo Práctico de Lectura

FRANCÉS II

(código 30075)

Equipo Docente:
Rosana PASQUALE
María Fabiana LUCHETTI
Silvina NINET
María Itatí CARVAJAL

2026

INDICE/TABLE DE MATIÈRES

1. **Documento: Las lenguas extranjeras en la universidad…….……4**
2. **Condiciones de cursada. Requisitos de aprobación y promoción……. 6**
3. **Evaluación para alumnos regulares y libres…… 7**
4. **Textos (para el trabajo en clase)**

Textos N° 1, 2 y 3 : « Et si demain on changeait tout ? » M. Lallement, Sciences Humaines n° 299, enero 2018. « Surveiller et punir » Gallimard, 2014. « Lettres à un jeune professeur » ESF, 2016.	10
Texto Nº 4: « La solution du conflit ». H. Cattan. Le Monde, 27-10-1973.	17
Texto N° 5 : « Une dette envers mon pays » S. Eto'o. Le monde diplomatique. Abril 2016.	20
Texto Nº 6 : « Les personnes âgées », G. Niquet, Structurer sa pensée, structurer sa langue, Hachette, 1978.	23
Texto N° 7 : « Le cancer du col de l'utérus : tuer silencieux d'un bidonville de Manille »	26
Texto Nº 8: « Les multinationales minières recolonisent l'Argentine », Le Courrier de l'UNESCO, febrero 2012	32
Texto N° 9 : « La diversité des langues enrichit la pensée » C. Zeitun. CNRS le journal - 2017.	37
Texto N° 10: « Attention aux solitudes interactives » L. Cailloce. CNRS Le journal - 13.10.2015.	41
Texto N° 11 : « Crime sans châtiment » Entretien avec Aminetou Mint El Moctar par Laura Martel in *Le courrier de l'Unesco.* Dossier Femmes à la conquête de nouveaux espaces de liberté. Mayo-junio 2011	45
Texto N° 12: « Le végétarisme n'est plus considéré comme une marge »	52
Texto Nº 13 : « 6000 langues : un patrimoine en danger » R. Bjeljac-Babic, Le Courrier de l'UNESCO, abril 2000	59
Texto Nº 14 : « Immatériel mais bien réel », R. Kurin, le Courrier de l'UNESCO, septiembre 2001.	64

Texto N° 15 : Peut-on enseigner l'esprit critique ? Comment apprend-on ? Jérôme Grondeux. Sciences Humaines - Mensuel N° 296 - septiembre-octubre 2017	66
Texto Nº 16: "La réinvention de la famille" F. de Singly, Label France N° 39, abril 2000	71
Texto Nº 17: « Droits affichés, libertés confisquées » Le Courrier de l'UNESCO, abril junio 2011.	74
Texto Nº 18 : « Une lente conquête du marché du travail » Le Courrier de l'UNESCO, octubre-diciembre 2011.	77
Texto Nº 19 : « Apprendre? » (extracto), C. Rogers, in Liberté pour apprendre, Ed. Dunod, Paris, 1969.	80
Texto N° 20 : Quand les enseignants français traitent de l'immigration. B. Falaize in « L'année du Maghreb IV » 2008. Dossier : La fabrique de la mémoire.	83

5. Textos (para la lectura individual)

Texto N° 1 : « Le burn out, comment le diagnostiquer et le prendre en charge ? »	89
Texto Nº 2 : « Un siècle d'éducation nouvelle » Sciences Humaines, mayo 2000	93
Texto N° 3: « Réimaginer l'Histoire pour mieux la comprendre » L. Ben Ytzhak CNRS Le journal - 27.07.2016.	96
Texto Nº 4 : « Ces enfants qui émigrent seuls » L. Cailloce. CNRS Le Journal 7-7-2015	100
Texto N° 5: « La problématique des inégalités écologiques, un nouveau paysage conceptuel »C. Emelianoff. Revue Ecologie & politique 2008/1 (N°35) Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)	107

Documento: Las lenguas extranjeras en la universidad

Es porque aspiramos a una universidad pública y gratuita, formadora de profesionales, docentes e investigadores de alto nivel, capaces de comprender, interpretar y modificar su realidad y de insertarse legítimamente en el mundo actual, que el equipo de esta asignatura cree necesario explicitar los principios académicos, metodológicos y políticos que subyacen a nuestra práctica de enseñanza.

La presentación de estos principios está organizada en torno a dos preguntas cuyas respuestas pretenden dar cuenta de las razones por las cuales creemos pertinente la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas extranjeras en la universidad.

¿Porqué incluir a las lenguas extranjeras en los planes de estudio de las diferentes carreras universitarias?

- Porque es un anacronismo, en un mundo plurilingüe, múltiple y diversificado, formar profesionales que no manejen, al menos, una lengua extranjera. Si aspiramos a integrarnos legítimamente en el mundo, la presencia en él de otras culturas implica una necesaria sensibilización a sus diversos modos de expresión.
- Porque un profesional que aspire a insertarse en la comunidad científica internacional no puede hacerlo si desconoce los diferentes medios de difusión de ésta.
- Porque un profesional que desee preservar su independencia ideológica debe estar capacitado para abordar bibliografía en lengua extranjera sin necesidad de recurrir a traducciones.
- Porque la lengua extranjera es, ante todo, una herramienta de comunicación en cualquiera de los empleos que de ella se haga, es decir, un medio para desarrollar una de las capacidades inherentes al ser humano: comunicarse.
- Porque en estos momentos, en el ámbito de la formación académica la realización de posgrados (licenciaturas, maestrías, doctorados) es casi una realidad ineludible para el profesional. Ahora bien, en estos estudios de posgrado, se requiere el dominio de, al menos, una lengua extranjera bajo la modalidad de lecto-comprensión, es por ello

entonces que la oferta en la formación de grado de las lenguas extranjeras es una necesidad imperiosa ya que facilitaría el paso de la formación de grado a la de posgrado.

¿Porqué optar por la modalidad de lecto-comprensión?

- Porque el análisis de las necesidades de los alumnos de la universidad ha demostrado que *la comprensión escrita* es la capacidad cuya adquisición es considerada primordial.
- Porque las motivaciones del público lector están centradas en la lectura de *textos de transmisión de conocimientos* en lengua extranjeras, material de estudio y de consulta en las diversas carreras que se dictan en esta institución.
- Porque la comprensión escrita sería eventualmente un primer paso hacia la adquisición de las demás capacidades.
- Porque la lectura comprensiva permite la transferencia de estrategias desarrolladas en la lectura en lengua materna a la lectura en lengua extranjera, las cuales a su vez se ven enriquecidas por la puesta en marcha de las estrategias desarrolladas en lengua extranjera.
- Porque es una propuesta de trabajo que se puede concretar con resultados satisfactorios en un corto período de tiempo (3 cuatrimestres).
- Porque la lectura comprensiva en lengua extranjera implica un compromiso integral del lector con la actividad lectora ya que, durante el proceso de lectura, éste pone en juego sus competencias textual, discursiva, enciclopédica además de su competencia lingüística, lo que convierte a la lectura en una actividad altamente compleja y enriquecedora del proceso mismo de aprendizaje en el cual está inmerso el lector.
- Porque permite al sujeto lector reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y erigirse en un ser autónomo y responsable frente a ellos.

Equipo Docente de las asignaturas Francés I, II y III
División Lenguas Extranjeras
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

CONDICIONES DE CURSADA. REQUISITOS DE APROBACIÓN Y PROMOCIÓN

Será requerido un 75% de participación activa e interactividad responsable en las actividades previstas (foros, trabajos prácticos, encuentros sincrónicos, etc).

- Trabajos prácticos:

  Se tendrán en cuenta como instrumentos de evaluación sólo los trabajos prácticos presentados en tiempo y forma. Es necesario señalar que revisten tal carácter las lecturas de textos y fichas teóricas solicitadas previamente a las clases, la resolución de guías y cualquier otra actividad propuesta. Se presentarán preferentemente tipeados y encabezados con los datos institucionales y personales del estudiante.

- Evaluación y acreditación:

1. **Para alcanzar la promoción , serán requisitos:**
   - Cumplir con el porcentaje de participación activa e interactividad responsable en las actividades previstas.
   - Aprobar la totalidad de los trabajos prácticos requeridos, con la posibilidad de recuperar el 25% de ellos.
   - Aprobar el primer parcial con puntaje no inferior a seis (6) puntos, sin haber recuperado.
   - Aprobar el segundo parcial de carácter integrador, con un mínimo de 7(siete) puntos.

0. **Para alcanzar la regularidad, serán requisitos:**
   - Cumplir con el porcentaje de participación activa e interactividad responsable en las actividades previstas.
   - Aprobar todos los trabajos prácticos previstos, pudiendo recuperar hasta un cuarenta por ciento (40%) de ellos.
   - Aprobar todas las evaluaciones con una calificación no inferior a cuatro (4) puntos, pudiendo recuperar hasta el cincuenta por ciento (50%) de ellas.
   - Cumplidos los requisitos de correlatividades y los establecidos anteriormente, el alumno deberá presentarse a rendir examen final en condición de regular, con el programa vigente.

0. **Alumno LIBRE:**
   - Es aquél que habiendo participado en al menos una (1) de las evaluaciones establecidas como obligatorias en el programa oficial de la asignatura, o de las

instancias de recuperación de la misma, no hubiera alcanzado el rendimiento exigido para ser considerado regular.

- Es aquél que no habiéndose inscripto para cursar una asignatura opta por presentarse a examen final en la misma. Estos alumnos podrán optar por rendir examen final de la asignatura en condición de libre con el programa vigente a la fecha del examen. La modalidad del examen será escrito y oral. Para rendir una asignatura en condición de libre es requisito tener aprobadas las correlatividades correspondientes.

0. La calificación final de la cursada resultará de ponderar el desempeño global del alumno y la alumna, por saber: **participación responsable, presentación y aprobación de los trabajos prácticos, aprobación de las evaluaciones parciales.**

EVALUACIÓN FINAL PARA ALUMNOS EN CONDICION DE REGULAR:

La instancia evaluativa consistirá en:

1. Un trabajo escrito, en el cual el/la estudiante deberá resolver consignas de comprensión a partir de la lectura de un texto que se le proporcionará en el momento del examen.

2. Una instancia oral, si el docente lo considera necesario, en la cual se le solicitará puntualizar y profundizar el trabajo escrito realizado y /o los trabajos elaborados durante la cursada (TP y parciales). Esta instancia oral tendrá carácter complementario de la escrita.

EVALUACIÓN FINAL PARA ALUMNOS EN CONDICION DE LIBRE:

El/la estudiante deberá realizar un examen escrito presencial, consistente en la resolución de preguntas de contenido y la elaboración de un género específico (resumen, reseña, comentario crítico, de acuerdo con los objetivos de la asignatura), a partir de la lectura de un texto que se le entregará en el momento del examen. Los contenidos a evaluar comprenderán la totalidad de los planteados en el programa aprobado para cada asignatura.

Textos 1, 2 y 3: « Et si demain on changeait tout ? » « Surveiller et punir » « Lettres à un jeune professeur »

Consignes:

1. Lisez attentivement les textes choisis. Repérez et notez les caractéristiques communes et les disparités que vous avez trouvées entre eux.

2. Précisez à quel/s genre/s appartiennent ces écrits. Indiquez quelle est sa/leur fonction communicative et quels sont leurs énonciateurs et leurs destinataires potentiels.

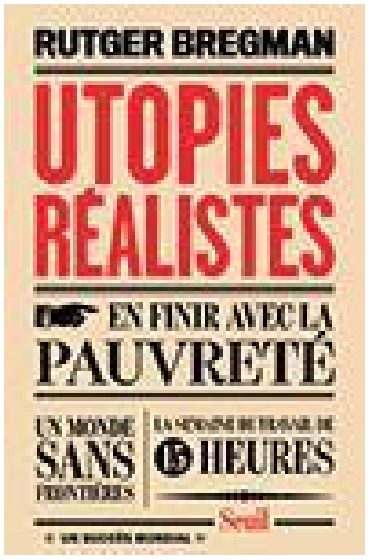
3. Soulignez sur les textes les informations et les opinions, points de vue et appréciations fournies par les auteurs. Essayez de trouver dans les deux types d'énoncés (informations et opinions) des manières particulières d'expression. Présentez vos conclusions par écrit.

4. Parmi les textes proposés, choisissez le livre que vous aimeriez lire et reformulez les idées centrales de sa présentation. Pouvez-vous établir des rapports entre ce livre et le cursus que vous suivez ? Si oui, lesquels ?

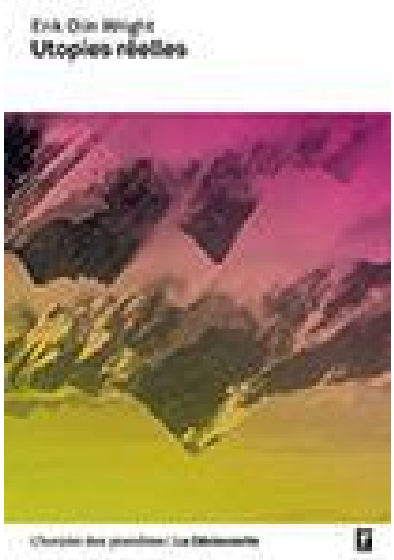
5. Imaginez que vous devez présenter ces livres à vos camarades qui ne les connaissent pas. Écrivez un court paragraphe pour eux dans lequel vous explicitez votre position à propos des textes lus.

Sciences Humaines - Mensuel N° 299 - janvier 2018

Les livres de l'année



Seuil, 2017.



Utopies réelles par Erik Olin Wright

La Découverte, 2017.

Et si demain on changeait tout ?

Michel Lallement

C'est sûr, on ne rêve plus au « grand soir ». Mais s'il existe des solutions concrètes à la pauvreté, à l'injustice, aux inégalités et au manque de démocratie, pourquoi ne pas les prendre un peu plus au sérieux ?

Dans une période de crises récurrentes comme celles que nous vivons aujourd'hui, la parution simultanée de deux ouvrages consacrés aux utopies concrètes n'est pas un fait du hasard. Ces deux livres ont plus en commun qu'un titre qui associe deux termes aux connotations opposées. Derrière l'oxymore se cache une même volonté : donner à voir une série d'expérimentations qui dérogent avec les principes des philosophies libérales sur lesquelles, depuis les années 1980, s'appuient les principaux dirigeants de la planète. Un même message est délivré par Rutger Bregman et Erik Olin Wright : un autre monde est possible, mais encore faut-il se munir de lunettes adéquates pour en décrypter les codes. Pour ce faire, les deux auteurs rendent compte d'innovations sociales dont, à condition d'y porter attention, on a trop souvent tendance à sous-estimer l'intérêt et la portée émancipatrice.

Défaire les préjugés

R. Bregman, néerlandais et journaliste de profession, s'appuie sur des études, parfois anciennes, qui vont à l'encontre de bien des propositions que l'on croyait solidement établies. Il montre, par exemple, que le revenu inconditionnel de base n'est pas un ennemi du travail. C'est même l'inverse qui est vrai. Les expériences grandeur nature (comme celle menée en 1973 dans la ville de Dauphin aux États-Unis) concluent que les aides sont

préférables au fait de laisser les gens en situation de détresse absolue. On constate, en effet, que, lorsqu'elles touchent de quoi vivre dignement, les personnes sont plutôt encouragées à travailler et qu'elles produisent de ce fait des richesses qui compensent largement le coût des prestations dont elles bénéficient. Dans un monde où les inégalités ont crû de façon spectaculaire, il est urgent de prendre en considération de tels résultats. Dans un même esprit, R. Bregman persuade du bienfait d'autres utopies réalistes comme le passage à la semaine de 15 heures ou encore la libre circulation des migrants à travers le monde.

La démarche d'E. Olin Wright, sociologue marxiste et universitaire américain de réputation internationale, est un peu différente. Dans son ouvrage, paru initialement en 2010, celui-ci propose un modèle général de fonctionnement du capitalisme, système économique qui, livré à lui-même, ne peut que produire de la pauvreté et de la domination. Pour pouvoir explorer des voies postcapitalistes, E. Olin Wright estime que le meilleur moyen consiste à augmenter le « pouvoir d'agir social » du plus grand nombre. Il faut, autrement dit, démocratiser la vie politique et économique.

À cette fin, comme R. Bregman, E. Olin Wright milite en faveur du revenu inconditionnel de base. Mais ce n'est pas là l'unique solution. Présentées en détail dans le livre, de nombreuses utopies réelles témoignent du fait qu'il est possible, ici et maintenant, de promouvoir les idéaux de justice et d'égalité. E. Olin Wright montre ainsi comment, grâce aux principes de partage, de gratuité, d'autonomie, d'horizontalité, etc., l'économie sociale et l'économie du libre (dont Wikipédia est l'une des incarnations les plus connues) arrivent à marier efficacité économique et émancipation sociale. Il faut, en conclut E. Olin Wright, multiplier ce type d'utopies réelles pour enfin pouvoir sortir de l'impasse capitaliste.

Le succès actuel et mondial de ces deux ouvrages (ils sont tous deux traduits dans de nombreuses langues) l'indique clairement : le temps est au retour des utopies.

Texto N° 2 : « Surveiller et punir » Gallimard, 2014



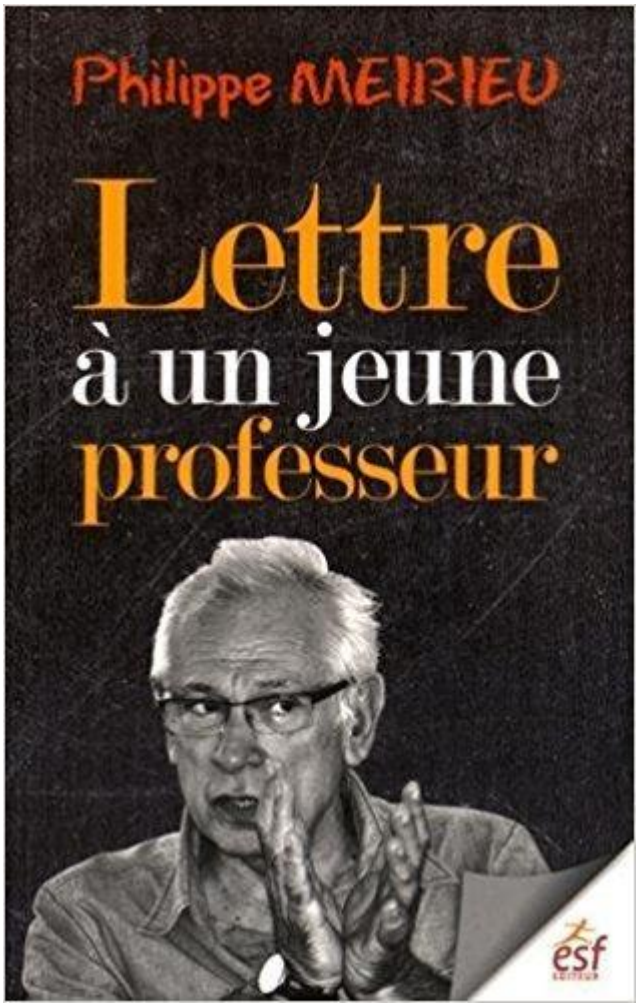
Peut-être avons-nous honte aujourd'hui de nos prisons. Le XIX^e^ siècle, lui, était fier des forteresses qu'il construisait aux limites et parfois au cœur des villes. Elles figuraient toute une entreprise d'orthopédie sociale.

Ceux qui volent, on les emprisonne ; ceux qui violent, on les emprisonne ; ceux qui tuent, également. D'où viennent cette étrange pratique et le curieux projet d'enfermer pour redresser? Un vieil héritage des cachots du Moyen Âge? Plutôt une technologie nouvelle : la mise au point, du XVI^e^ au XIX^e^ siècle, de tout un ensemble de procédures pour quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus, les rendre à la fois «dociles et utiles». Surveillance, exercices, manœuvres, notations, rangs et places, classements, examens, enregistrements, toute une manière d'assujettir les corps, de maîtriser les multiplicités humaines et de manipuler leurs forces s'est développée au cours des siècles classiques, dans les hôpitaux, à l'armée, dans les écoles, les collèges ou les ateliers : la discipline.

Penser les relations de pouvoir aujourd'hui ne peut se faire sans prendre en

compte l'ouvrage de Michel Foucault (1926-1984), devenu aussi indispensable à notre époque que le *Léviathan* de Hobbes le fut à l'époque moderne.

Texto N° 3 : « Lettre à un jeune professeur » ESF, 2016.



Dans ce petit ouvrage très accessible, Philippe Meirieu s'adresse aux jeunes professeurs en leur parlant de ce qui n'est pratiquement jamais abordé par personne : pourquoi faire ce métier ? Et comment pourra-t-il se réaliser dans des tâches si éloignées de ce qu'il s'imaginait ? Tout en reconnaissant et en expliquant les difficultés concrètes auxquelles se heurte le jeune professeur, Philippe Meirieu croit fermement que l'on peut garder son enthousiasme avec le temps sans basculer dans la routine ou la rancœur. Il partage le rêve

de tout professeur : transmettre à des enfants ce qu'il croit de meilleur et ce qu'il sait de plus beau. Il évoque ainsi ce qui se trame, au plus intime, dans l'acte d'enseigner, dans le colloque singulier d'un professeur avec sa classe. Avec sincérité, Philippe Meirieu s'adresse aux professeurs comme on l'a rarement fait... sans basculer dans le technicisme ou dans le pamphlet et avec le souci d'être compris de tous. Parce qu'il est convaincu que " professeur " est le plus beau métier du monde, celui dans lequel se joue la grande aventure de notre modernité.

ESF Éditeur

Texto Nº 4 : « La solution du conflit » H. Cattan, Le Monde, 27-10-1973.

Consignes:

1. Observez la source et prenez note des données pertinentes. Mettez- les en rapport et précisez les informations importantes qui peuvent vous aider à la compréhension du texte.

2. Analysez le titre du texte. Indiquez quelles informations il apporte et lesquelles devront être complétées à partir de la lecture du texte.

3. Lisez le premier paragraphe et les trois dernières lignes du texte et signalez les informations données. Ensuite, établissez des relations entre ces informations et l'analyse réalisée dans la consigne 2. Ecrivez vos conclusions.

4. Lisez les paragraphes 2 et 3:
   a. Identifiez dans le texte les connecteurs qui introduisent les solutions proposées. Ecrivez-les.
   b. Enoncez les deux solutions proposées par l' ONU.

5. Paragraphes 2 à 5:
   a. Identifiez les énoncés qui expriment les résultats des solutions proposées. Reformulez-les.
   b. Dans ces deux énoncés, reconnaissez et enregistrez les termes et expressions qui rendent compte de l'appréciation que l'auteur réalise de ces solutions.

6. Analysez les trois derniers paragraphes :
   a. Reformulez la question soulevée et l'énoncé cataphorique.
   b. Indiquez les éléments qui introduisent les considérations et écrivez-les en mettant en valeur les expressions qui rendent compte de la position de l'auteur.

Le Monde

La solution du conflit

Le conflit israélo-arabe dure depuis plus d'un quart de siècle. A deux reprises, l'O.N.U. a proposé une solution à ce conflit, mais dans les deux cas, la solution échoua.

D'abord, en 1947, lorsque les premiers grondements se firent entendre, l'O.N.U. adopta una résolution qui recommande le partage de la Palestine etre Palestiniens et Juifs. Cette résolution accorda aux émigrants juifs, venus en Palestine des quatre coins du monde, le droit de créer un État qui engloberait les deux tiers du pays et laisserait aux Palestiniens une petite partie de leur patrie. Chacun sait que cette résolution ne fit qu'envenimer le conflit et mena à la guerre de 1948, durant laquelle les Israéliens allèrent bien au-delà des limites prévues pour l'État juif par le plan de partage.

De nouveau, en 1967, après qu´Israël, par une guerre éclair, eut saisi le reste de la Palestine, l'ONU voulut trouver une solution au conflit. Le 22 novembre 1972, le Conseil de Sécurité adopta sa fameuse résolution 242. Cette résolution prétendait établir une paix juste et durable au Proche Orient. Dans ce but, elle préconisait deux mesures : le retrait israélien des territoires occupés en 1967 et la reconnaissance de l'État d'Israël par les États arabes.

Aucun reglement n'eut lieu sur la base de cette résolution. Israël maintint son refus d'évacuer les territoires occupés. D'ailleurs, la résolution du Conseil de Sécurité ne pouvait raisonablement mener à un règlement du conflit, car elle avait escamoté le fon du problème, c'est-à-dire, la question palestinienne qu'elle ne résolvait pas d'une manière juste et équitable.

Par ailleurs, en liant le retrait d'Israël des territoires occupés en 1967 à sa reconnaissance par les États arabes, la résolution du Conseil de Sécurité transgressait les principes du droit international et de la Charte de l'O.N.U. Le retrait d'une armée ne doit pas être lié, en effet, à des avantages qu'elle reçoit en contrepartie.

Pour ces raisons, la résolution de peut et ne pourra être retenue comme une solution du conflit.

Quelle est donc la solution ? Toute tentative en vue d'établir une paix juste et durable devra, il me semble, être guidée par deux considérations :

D'une part, le problème doit être pensé en termes de droit et de justice, non en termes de rapport de forces ou des situations créées par la force, car ce qui est établi par la force peut également être détruit par la force. Il sera ainsi nécessaire d'avoir recours à la cour internationale de justice pour trancher certains aspects juridiques du conflit.

D'autre part, le bon sens et la justice exigent que les droits légitimes du peuple palestinien soient respectés. Cela nécessitera une transformation des structures théocratiques et racistes de l'État d'Israël. Ceux qui défendent avec acharnement le droit à l'existence de l'État d'Israël peuvent-ils honnêtement refuser aux Palestiniens leur droit naturel à l'existence sur leur sol ? Toute solution qui ne respectera pas les droits légitimes du peuple palestinien n'est pas viable.

H. Cattan. *Le Monde,* 27 octobre 1073

Texte Nº 5: « Une dette envers mon pays »

Consignes :

1. Remplissez le tableau avec les informations apportées par les éléments paratextuels :

Paratexte	
Date	
Section	
Titre	
Type d'article	
Auteur	

2. Anticipez le sujet de l'article en considérant le titre du supplément et le titre de l'article.

3. Connaissez-vous l'auteur ? Si oui, essayez d'expliquer le sens du titre de son texte.

4. À partir des informations données dans le paragraphe 1, répondez les questions suivantes :
   a. Quelle est la ville d'origine de Samuel Eto'o ?
   b. Selon lui, quels sont les apprentissages qu'il a faits avec ses camarades ?
   c. Et avec les adultes ?
   d. Finalement, quelle est la valeur qu'il donne a ces apprentissages ?

5. Pourquoi Samuel Eto'o se considère-t-il « chanceux » ? (paragraphe 2)

6. En considérant l'information du paragraphe 2, remplissez le tableau ci-dessous :

Maladie	**Information *générale* que S. Eto'o donne sur cette maladie**	**Information *personnelle* que S. Eto'o donne sur cette maladie**
Paludisme		
Sida		

7. Expliquez le sens de cette affirmation de l'auteur : « J'ai appris à apprécier ma chance et à me demander comment m'acquitter de cette dette » (paragraphe 3).

8. Pour Eto'o, une façon de contribuer à lutter contre les maladies dont il parle est de raconter son histoire et « celle des personnes touchées par ces maladies » (paragraphe 4). Remplissez le tableau avec le récit de ces histoires de vie :

	Histoire de vie

Des jeunes filles touchées par ces maladies	
Des garçons touchés par ces maladies	

9. Dans le paragraphe 5, Eto'o établit un parallélisme entre le football et la lutte contre les maladies infectieuses. Donnez des éléments communs remarqués par l'auteur :

Éléments de comparaison / ressemblance		
	Football	***Lutte contre les maladies***
a.		
b.		
c.		
d.		

10. Donnez le référent textuel des pronoms inclus dans le tableau :

Paragraphe	**Ligne**	**Pronom**	**Référent textuel**
1	3	**Leurs**	
2	9	**Y**	
3	17	**Ces**	
4	21	**Celle**	
4	21	**Ces**	
4	23	**Leurs**	
4	26	**Ces**	
4	26	**Ils**	
4	26	**Elles**	
4	27	**Nos**	

11. Élaborez un texte afin d'exposer le point de vue de Samuel Eto'o sur la lutte contre les maladies infectieuses en considérant les réponses données dans les items **7, 8** et **9**.

Texte Nº 5: « Une dette envers mon pays »

Avril 2016, page IV

Supplément « Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme »

Une dette envers mon pays

Tribune

par Samuel Eto'o

En grandissant dans les quartiers défavorisés de Douala, au Cameroun, j'ai appris à compter sur mes camarades pour sillonner les rues accidentées où nous jouions au football. A leurs côtés, j'ai découvert le sens des mots « camaraderie » et « compassion ». Avec les adultes, cependant, j'ai appris ce que signifiait guider, conseiller, épauler et, parfois, punir pour avoir désobéi. L'environnement dans lequel j'ai grandi donne tout son sens au proverbe « Pour élever un enfant, il faut tout un village ». Cet apprentissage m'a permis de m'adapter aux difficultés, une qualité qui s'est révélée très précieuse lorsque, âgé de 16 ans, je suis parti en Europe pour jouer au football.

[2] J'aurais pu ne jamais y arriver. Enfant, j'ai été victime d'un nombre incalculable de crises de paludisme qui auraient très bien pu me coûter la vie. Mais j'ai été dans le camp des chanceux, contrairement aux millions d'enfants que la maladie a tués dans mon pays et partout en Afrique. De plus, j'ai grandi dans les années 1990, à une époque où rien ne semblait pouvoir arrêter le sida. Dans mon pays, j'ai vu des gens mourir et des communautés entières vaciller sous les assauts de la maladie.

[3] J'aurais très facilement pu compter parmi les victimes dans ma communauté. J'ai appris à apprécier ma chance et à me demander comment m'acquitter de cette dette — comment jouer un rôle dans la lutte contre ces maladies et contre d'autres encore. Je suis un joueur de football et non un médecin ou un spécialiste en santé publique. Pourtant, j'espère contribuer à la victoire en faisant équipe avec d'autres.

[4] J'espère apporter ma pierre à l'édifice en racontant mon histoire et, plus important encore, celle des personnes touchées par ces maladies. Ces histoires sont multiples. Elles parlent de jeunes filles qui ont vécu et qui sont devenues médecins, ou encore enseignantes ou agricultrices, ciments de leurs communautés. Elles parlent de garçons comme moi qui ont survécu à ces maladies et qui ont pu jouer au football, ou pratiquer d'autres sports à un niveau

international, avant de revenir pour changer les choses dans leurs communautés et en dehors. Ces hommes et ces femmes n'ont pas seulement vaincu la maladie ; ils et elles sont devenus des agents du changement pour nos pays.

[5] Endosser le maillot de mon pays, faire partie de ces « Lions indomptables », a toujours été un très grand honneur, l'occasion de rembourser ma dette envers les personnes qui m'ont construit. J'espère faire profiter le Cameroun et l'Afrique de mon expérience en soutenant le Fonds mondial, qui a contribué à sauver plus de 17 millions de vies dans le monde. Le football est un puissant instrument, un langage qui se joue des frontières et que nous pouvons utiliser pour combattre des maladies infectieuses qui, elles non plus, ne connaissent aucune frontière. Pour remporter la victoire, il faudra que tout le monde joue collectivement. C'est pour cette raison que je m'engage sur le terrain de la santé internationale. Je veux jouer un rôle de premier plan, être un nouvel attaquant dans cette mission d'urgence.

Samuel Eto'o

Joueur de football (Cameroun).

Disponible dans : http://www.monde-diplomatique.fr/2016/04/ETO_O/55202

Texte N° 6 : « Les personnes âgées », G. Niquet, Structurer sa pensée, structurer sa langue, Hachette, 1978.

Consignes :

1. Lisez le texte globalement afin de déterminer son plan: introduction- développement - conclusion. Justifiez votre réponse par des marques textuelles.

2. Dans l'introduction, identifiez les énoncés qui « annoncent » des parties du développement (énoncés cataphoriques). Soulignez-les et faites-les correspondre avec les énoncés annoncés. Présentez vos analyses de manière schématique.

3. Analysez les connecteurs qui introduisent les paragraphes annoncés par les cataphores. Catégorisez-les.

4. Précisez la position prise par l'auteur dans son écrit. Justifiez votre réponse par des marques textuelles. Classez-les.

5. Analysez le rapport (progression de l'information) entre les trois paragraphes qui constituent le développement. Justifiez par des marques textuelles.

6. Choisissez deux séquences où l'auteur donne des explications d'un quelconque phénomène. Identifiez les connecteurs qui servent à étayer l'explication et dites quelles sont les notions qui y dominent.

7. Vous devez faire une étude comparative sur la situation du troisième âge dans les sociétés occidentales pour un séminaire que vous suivez dans le cadre de votre cursus. Résumez le texte pour intégrer son contenu dans cette étude.

Dans la nation, on se souvient d'elles en période d'élection parce qu'elles font la partie noble du programme des candidats. Et puis on les oublie. Dans les familles, on se souvient d'elles quand elles décèdent, surtout si elles laissent quelque bien. Et puis on les oublie. Un journaliste les comparait dernièrement à ces ustensiles qu'on jette quand ils ont trop servi. C'est d'elles dont je vais vous parler aujourd'hui. Je vais vous parler des Personnes Agées.

Pourquoi ai-je choisi de vous parler d'elles? Pour deux raisons : La première, c'est que je les aime et qu'elles me touchent. Elles sont si fragiles ! La seconde, c'est que *je* serai, *vous* serez un jour des personnes âgées, et si personne ne se soucie aujourd'hui d'améliorer leur sort, qui nous dit que quelqu'un s'en occupera pour nous, demain?

Des personnes âgées, je vous dirai trois choses :

— Je vous parlerai d'abord des maisons de retraite qui les accueillent, c'est-à-dire d'un aspect de leur vie matérielle.

— Je vous parlerai ensuite de la solitude qui domine leur existence, c'est-à-dire d'un aspect de leur vie morale.

— Je proposerai enfin des solutions pour améliorer le sort des personnes âgées.

Parlons donc d'abord des maisons de retraite qui les accueillent. La plupart sont privées car les établissements de l'État, c'est-à-dire les hospices, sont en nombre insuffisant ; un bon nombre de ces maisons de retraite pratiquent une véritable escroquerie à la vieillesse. Elles sont chères, très chères, et donnent en contrepartie un confort et des conditions de sécurité tout à fait insuffisants : elles n'ont pas de personnel pour les vieillards handicapés, pas d'infirmières, pas d'ascenseur, pas de sonnettes dans les chambres des pensionnaires, pas de mode d'évacuation facile en cas d'incendie. L'augmentation du coût de la vie y est pourtant répercutée plus vite et plus massivement qu'ailleurs ; et cette situation incroyable est impunie ! Car les contrôles sont rares pour ne pas dire inexistants ; les abus vont donc s'aggravant. Et si les personnes âgées protestent, ou demandent seulement une explication, elles s'attirent une réponse qui ne fait aucune place au dialogue, encore moins à la négociation. C'est le chantage odieux : « Si vous n'êtes pas contents... » Sans doute me direz-vous : « Eh bien, et les enfants des personnes âgées dans ce contexte? Que font-ils? Si les vieillards ne peuvent se défendre, leurs grands enfants le peuvent. En présence d'une situation malhonnête, il existe tout de même des moyens de défense : alerter les pouvoirs publics, par exemple. Face au contrôleur du fisc ou à un représentant de la préfecture, les propriétaires des maisons de retraite seraient sûrement moins arrogants. Et moins malhonnêtes !

Précisément, nous allons évoquer maintenant les enfants des personnes âgées. Cela me conduira rapidement, vous le verrez, à parler de la solitude des vieillards. Les enfants des personnes âgées ont rarement la réaction que je viens d'évoquer parce qu'ils ne viennent pas souvent voir leurs vieux parents. Il y a à cela plusieurs raisons : l'indifférence, la peur qu'on leur demande un service qui devienne une charge, la peur de leur propre vieillesse ; et puis cette course à l'argent qui nous anime tous et qui fait qu'une activité sans profit ne nous intéresse plus et nous apparaît comme une perte de temps. Quelle que soit la cause, le fait est là : les personnes âgées ont peu de visites de leurs grands enfants. La moyenne, c'est une visite par mois, mais il n'est pas rare que cela se réduise à une visite par an sous prétexte d'éloignement. D'autre part, ces visites sont souvent courtes et banales. On y parle d'insignifiances : le temps, la santé, le goût des bonbons qu'on apporte... et puis on s'en va. Il n'y a pas eu de conversation véritable et la visite n'a pas relié le vieillard à la vie. Restent les amis des personnes âgées. Eh bien, ils ont leur âge... certains sont infirmes, d'autres meurent. Cela fait que les visites amicales sont très limitées, elles aussi. Le résultat, c'est la *solitude*, une grande solitude qui s'abat sur la vie des vieillards comme un rideau de pluie et dont les conséquences sont désolantes. Permettez-moi de les évoquer rapidement. Outre le fait que j'ai évoqué précédemment, le manque de protection des vieux face aux propriétaires des maisons de retraite, la solitude a un autre effet : elle abîme les facultés mentales du vieil-

lard. Cela est maintenant un fait certain que les observations des médecins et des psychologues ont montré : c'est plus souvent la solitude que l'âge qui amoindrit mentalement une personne âgée. Je vais essayer d'expliquer comment les choses se passent : une personne âgée, voyez-vous, perd peu à peu le goût de lire, de fabriquer un objet, de s'intéresser à quelque chose, parce que plus personne ne partage ces activités avec elle. Plus personne ne s'intéresse à ce qu'elle fait. Alors, peu à peu, le vieillard abandonne la vie active. Il prend l'habitude de la somnolence parce qu'elle raccourcit le temps. Ses facultés deviennent comme un outil abandonné. Elles s'abîment. Les enfants constatent cela quand ils viennent et ils repartent en disant : « Il répète toujours les mêmes choses, il n'a plus de mémoire..., il n'est plus dans le coup... » Certains vont même jusqu'à résumer cela par le terme affreux de « gâtisme ». Et tous donnent au fait la même explication : « Ils vieillissent... ». Eh bien non, ils ne vieillissent pas. Pas comme cela ! C'est la solitude aux mains glacées qui les abîme.

Alors, me direz-vous, que peut-on faire ? Existe-t-il des solutions qui puissent porter remède à cette situation ou, à tout le moins, l'empêcher de s'aggraver ? Il en existe certainement et je me propose de vous en parler à présent. Les premières sont d'ordre politique. Il faut que notre pays mette en place une véritable politique de la vieillesse comme cela se fait dans d'autres Etats. Il faut que l'État construise des maisons de retraite, qu'elles soient en nombre suffisant, qu'on y trouve de la chaleur humaine et de l'animation, et que l'État contrôle la gestion de ces maisons de sorte que les abus n'y soient plus possibles. La deuxième solution doit s'inscrire dans l'éducation de nos enfants et particulièrement à l'école. Il faut qu'on donne aux enfants une autre conception de la vie d'un homme. Il n'y aurait plus l'âge heureux et privilégié de la jeunesse, la force et le pouvoir de l'âge adulte, puis cette période inutile et laide que serait la vieillesse. Mais il y aurait, au contraire, une existence équilibrée dont les trois périodes seraient, à part égale, mais de façon différente, utiles et belles. « Utiles », voilà le mot clef pour la dernière solution que je propose. Elle est d'ordre social. Voyez-vous, le drame actuel, c'est qu'à l'âge de la retraite on dit aux personnes âgées : « Amusez-vous bien !... Reposez-vous bien... Faites tout ce que vous voudrez. La seule chose qu'on vous demande, c'est de ne plus vous occuper de la Société. » C'est comme s'il y avait déjà deux camps : le monde des morts et le monde des vivants. Or si certains vieillards s'accommodent très bien de cette situation et sont contents de n'avoir plus à s'occuper que d'eux-mêmes, d'autres ne s'y font pas. Ils ont besoin d'avoir une utilité dans la vie. Attention, je ne dis pas qu'ils ont besoin de travailler ! La plupart ne le désirent pas. Je dis qu'ils ont besoin d'être *utiles*, d'être encore associés à la vie active de la communauté. Très souvent, ils en sont capables. Chacun d'eux ainsi connaît bien quelque chose : un artisanat, la bonne cuisine, la pédagogie, les lois françaises, etc. Et il y a tant de gens qui ont besoin, à un moment donné, d'un coup de main ou d'un conseil : des jeunes mariés, par exemple, qui doivent rénover le logement où ils emménagent et ne savent comment réaliser certains travaux ; des isolés, qui préparent seuls un examen et ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés ; de jeunes mères célibataires qui travaillent et n'ont pas le temps de faire une layette, etc. Un organisme, qui mettrait en rapport les personnes âgées désireuses de garder une utilité dans la vie et les gens qui, momentanément, désirent une aide, serait bien utile. Et il serait utile aux deux termes du problème : aux personnes âgées auxquelles il donnerait une utilité, plus tonique pour elles que les médicaments, et à ceux et celles qui seraient de la sorte assistés à temps.

En attendant, rien n'est fait et mes visites dans les maisons de retraite me serrent toujours le cœur. J'y vois invariablement la même situation : des personnes âgées escroquées, solitaires, reléguées...

J'en sors étreint de compassion et de révolte mais aussi empli d'inquiétude : la même interrogation m'interpelle et je me demande à chaque fois : Et moi... Et nous... Demain ?

Texte Nº 7 :« Le cancer du col de l'utérus : tueur silencieux du bidonville de Manille »

http://www.msf.fr/actualite/articles/cancer-col-uterus-tueur-silencieux-bidonville-manille. 17-05-2017.

Consignes :

1. Observez la photo et le paratexte verbal et répondez :

a. ¿Quel est le sujet du texte ? Formulez votre hypothèse dans une phrase nominale et justifiez votre choix avec des marques textuelles.
b. Quel est le sens du sigle MSF ?
c. Lisez les **explications** qui sont à continuation et le **chapeau** du texte et puis répondez les questions :

Bidonville, subst. masc. Ensemble hétéroclite d'habitations de fortune construites à la périphérie de certaines grandes villes dans des zones réputés impropres à l'urbanisation et où vit une population sans ressources, difficile à intégrer dans la vie sociale normale.

Manille. Manille, officiellement la Ville de Manille est la capitale des Philippines, et l'une des 16 villes de l'aire métropolitaine de Manille, l'une des plus peuplées au monde.

✔ Quelles actions sont menées ?

……
……
……
……

✔ Par qui ?

……
……
……
……

✔ Où ?

……
……
……
……

✔ Dans quel but ?

……
……
……
……

Résolvez les consignes qui sont à continuation après la lecture de la totalité de l'article :

2. Remplissez le tableau avec les informations sollicitées :

Paragraphe	Connecteur / Articulateur	Fonction (expliquée en considérant le contenu du texte)
3	**Or…**	***Introduce*** *un párrafo en el que se explican los riesgos*……
5	**Et pourtant…**	*Señala la* ***oposición*** *entre las medidas sanitarias que*……
6	**Autrement dit…**	***Reformula*** *lo que se plantea en relación con* …….. ……
12	**C'est pourquoi…**	*Introduce la* ***consecuencia*** *de* …….. ……

3. Remplissez les tableaux avec les informations sollicitées.

Tableau 1

Paragraphe	Verbe ou expression pour introduire le discours rapporté	Marques qui permettent d'identifier les citations (guillemets, cursive…).
1		
7		
9		
14		

Tableau 2

Paragraphe	Quelle est la fonction de la citation dans le texte ?
1	*La cita aporta el testimonio de Mary Jane en relación con las consecuencias letales del cáncer de útero; en su enunciado, Mary Jane señala*……

	……..…… …… ……..…… ……
7	*Jordan Wiley, de MSF, explica*…… ……..…… …… ……..…… ……
9	……..…… …… ……..…… …… ……..…… ……
14	……..…… …… ……..…… …… ……..…… ……

4. Cherchez dans le texte des mots appartenant aux champs lexicaux des domaines indiqués : santé et pauvreté

5. Répondez les questions suivantes en reformulant l'information du texte.

- ✔ Quelles actions sanitaires développe MSF dans le district de Tondo ?
- ✔ Quelle est la fonction de l'organisation Likhaan ?
- ✔ Expliquez le procédé de dépistage du cancer de col de l'utérus.
- ✔ Expliquez les raisons de l'emploi de la technique de l'AVU.
- ✔ Quel est le traitement que reçoivent les femmes atteintes de cette maladie ?
- ✔ Et quelles sont les mesures de préventions qui sont appliquées ?
- ✔ Résumez les témoignages de Mary Jane.

6. **Production écrite**. Vous êtes un/e infirmier/infirmière qui travaille pour MSF dans la prévention du cancer du col de l'utérus. Faites un rapport des actions développées par MSF quant à la prévention et le traitement de cette maladie dans les bidonvilles de Manille. (Pour écrire votre rapport, considérez l'information des réponses données dans la consigne précédente).

Texte Nº 7: « Le cancer du col de l'utérus : tueur silencieux du bidonville de Manille »
http://www.msf.fr/actualite/articles/cancer-col-uterus-tueur-silencieux-bidonville-manille. 17-05-2017.

Le cancer du col de l'utérus : tueur silencieux du bidonville de Manille

17 Mai 2017



MSF intervient à Tondo avec Likhaan, une ONG locale, afin de dépister les cas de cancer du col de l'utérus chez les femmes du bidonville, mais également pour faire de la prévention et vacciner les jeunes filles de 9 à 13 ans. © Rocel Ann Junio

En partenariat avec Likhaan, une ONG locale, MSF mène des activités de prévention et de dépistage du cancer du col de l'utérus dans le district de Tondo, où se situent plusieurs bidonvilles de Manille, capitale des Philippines. Les équipes proposent également des soins aux femmes atteintes par cette maladie.

[1] « *Nous les voyons à la télévision, celles qui meurent jeunes à cause d'un cancer de l'utérus* », explique Mary Jane, sa cadette sur les genoux, son autre fille et sa nièce assises à côté d'elle. Comme 325 000 autres personnes, elle vit au sein des bidonvilles de Tondo, adossé aux quais du port de Manille.

[2] Les quartiers y portent des noms tels que « Montagne fumante », en référence à son évolution en gigantesque amas de déchets brûlés, ou « Happyland », dérivé du terme local « hapilan », qui signifie décharge, ou encore « Aroma », où vit Mary Jane. Même si la population commence à être sensibilisée au risque de cancer du col de l'utérus, les moyens de prévention ont longtemps été rares et trop chers.

Un dépistage éclair pour une maladie parmi les plus meurtrières

[3] Or, ce cancer est l'un des plus meurtriers dans les pays en développement, et également l'un des plus faciles à prévenir.

[4] Un dépistage de routine ne prend que trois minutes : un membre du personnel médical applique du vinaigre sur le col pour révéler des cellules potentiellement cancéreuses. Chez de nombreuses femmes à risque, le traitement prend moins de quinze minutes. Il a été démontré que le récent

vaccin anti-VPH, destiné aux jeunes filles, permettait fortement de réduire le nombre de cas déclarés lorsqu'elles vieillissent.

[5] Et pourtant, la maladie continue de tuer douze femmes par jour aux Philippines. Comme elle ne provoque aucun symptôme, les cellules cancéreuses peuvent se répandre dans le corps sans être détectées, jusqu'à ce qu'il soit bien trop tard pour mettre fin à sa progression et sauver la patiente.

Des soins pour une population oubliée

[6] Le gouvernement intensifie ses efforts pour combattre la maladie dans les provinces les plus pauvres du pays, mais les habitants de Tondo sont techniquement situés à Manille, la capitale et le pôle économique du pays. Autrement dit, Mary Jane et ses filles sont oubliées.

[7] « *Dans certaines zones des Philippines, la santé des habitants, terriblement pauvres, est moins bien prise en charge que ne peut l'être par exemple celle des occupants de camps de réfugiés ou de déplacés, à travers le monde* », analyse Jordan Wiley, chef de mission de MSF. En 2016, Médecins Sans Frontières a choisi de recentrer ses efforts sur ces vastes zones oubliées, telles qu'Aroma.

[8] Pour aider les habitants de Tondo, MSF soutient une organisation locale, Likhaan, qui y travaille depuis 2008 et dont les actions s'articulent autour du planning familial et de la santé des femmes, y compris le cancer du col de l'utérus.

[9] Leur équipe d'animateurs sociaux se rend dans les bidonvilles et organise des séances d'éducation. Chaque jour, ils encouragent les familles, en particulier les femmes, à connaître leurs droits, notamment en terme d'accès aux soins. Comme l'explique Jordan Wiley, « *elles ne sont pas habituées à avoir des droits ni à bénéficier d'un accès facilité à des soins, sans être jugées* ».

Une « visite unique » adaptée à la vie des habitantes de Tondo

[10] Une petite clinique gérée par Likhaan et MSF se tient près de l'artère principale reliant Aroma au reste de Manille. Le personnel y reçoit environ 80 patientes par jour et mène près de 1 200 consultations de planning familial par mois.

[11] Afin de pouvoir dépister le cancer du col de l'utérus chez ces centaines de patientes, la clinique recourt à la technique de « l'approche de visite unique », ou AVU, absolument essentielle en zone de bidonvilles où les habitants peuvent à tout moment être déplacés ou contraints de déménager.

[12] C'est pourquoi l'ensemble des femmes présentant des cellules précancéreuses reçoivent immédiatement un traitement : les lésions dangereuses sont gelées et éliminées à l'aide d'un petit instrument, technique appelée cryothérapie. Les femmes suspectées de présenter des cas plus avancés sont référées à l'hôpital pour se faire diagnostiquer, et restent accompagnées par l'équipe à chaque étape du processus.

Vacciner les jeunes filles pour prévenir la maladie

[13] La vaccination présente également de nombreux avantages. Deux injections proposées aux jeunes filles de neuf à treize ans permettent de réduire fortement le risque qu'elles ne contractent le cancer du col de l'utérus.

[14] Mary Jane a envoyé sa fille se faire vacciner. Sa nièce y est allée également. Comme elles sont pleinement informées sur cette maladie meurtrière, l'immunisation devrait être moins intimidante la seconde fois. La nièce de Mary Jane reconnaît que la première fois, elle était un peu nerveuse : « *Je ne pouvais pas regarder l'aiguille. Je regardais ma mère.* »

[15] En mars 2017, MSF, Likhaan et la ville de Manille ont achevé la première série de vaccinations gratuites proposées à plus de 25 000 jeunes filles, principalement dans les bidonvilles de Tondo. La seconde série devrait être menée dans les mois à venir.

Situation

EN QUELQUES CHIFFRES

En avril 2017, les équipes MSF et Likhaan ont effectué :

► 677 dépistages

► 27 traitements par cryothérapie

► 16 références de cas plus sévères vers l'hôpital

► 4463 consultations de planning familial

► et elles ont vacciné 25 127 filles âgées de 9 à 13 ans.

Disponible dans : http://www.msf.fr/actualite/articles/cancer-col-uterus-tueur-silencieux-bidonville-manille

Texte N° 8 : « Les multinationales minières recolonisent l'Argentine », C. Ruiz. Le Courrier de l'UNESCO, février 2012

Consignes :

1. Réalisez l'analyse iconographique et de la situation de production-réception de ce texte en vue d'établir son sujet.

2. Établissez le plan du texte. Justifiez par des marques textuelles.

3. Analysez la présence de l'auteur dans son écrit :

    - Enoncez la position prise par Ruiz concernant le problème posé dans le texte.
    - Relevez et classez les marques textuelles employées pour exprimer la position identifiée.

4. Quelles sont les causes par lesquelles l'auteur considère cette problématique ?

5. Expliquez pourquoi l'auteur parle de « l'échec de la politique extractiviste ».

6. Rédigez un court paragraphe pour exposer votre opinion justifiée sur d'autres situations semblables que vous connaissez. Racontez d'abord en quelques lignes la situation problématique.

Texte N° 8: « Les multinationales minières recolonisent l'Argentine », C. Ruiz, Le Courrier de l'UNESCO, février 2012

http://www.elcorreo.eu.org/-Imperios-?lang=fr

Les multinationales minières recolonisent l'Argentine

Le boom minier en Amérique latine est à l'origine de nombreux conflits. Face à des méga-projets qui déplacent des villages, polluent et assèchent les rivières, détruisent les forêts, des communautés locales résistent. Du Mexique à la Patagonie, elles multiplient les blocages et obtiennent parfois la suspension des projets. En Argentine, cette résistance vient d'être durement réprimée comme en témoigne le cinéaste Carlos Ruiz.

Depuis quelques mois, la résistance des communautés face aux activités minières s'intensifie dans l'ouest de l'Argentine, principalement au travers de blocages sélectifs de camions allant aux mines. Les habitants de La Rioja sont mobilisés contre l'installation de l'entreprise canadienne Osisko, tandis que ceux de Catamarca s'opposent à la poursuite du projet de Minera Alumbrera, filiale du géant minier suisse Xstrata, après avoir souffert durant quinze ans des impacts sociaux et environnementaux de ses activités. Ces manifestations ont été durement réprimées à Tinogasta, Belén et Aimacha, faisant des dizaines de blessés.

La situation empire aussi à Andalgala, où une répression féroce avait déjà eu lieu il y a tout juste deux ans : depuis quelques jours, un groupe pro-minier bloque l'entrée de la ville, empêchant le passage de journalistes et de personnes venues soutenir l'assemblée locale, tandis que les maisons de plusieurs manifestants sont fouillées sans motif par la police. En décembre 2011, un rapport de l'ONU s'inquiétait déjà de l'utilisation démesurée de la force et de représailles contre les personnes défendant leurs droits économiques, sociaux et culturels en Argentine.

Tinogasta, la répression indigne

Des centaines de milliers d'habitants de toute la cordillère des Andes résistent, comme l'ont fait toutes les populations tout au long de l'histoire. Mais il y a encore des gens qui vivent dans d'autres régions du pays et qui ne comprennent pas la lutte de ces peuples qui ne veulent pas de l'exploitation minière. Ils n'en veulent pas. Non. Ils n'en veulent pas pour de nombreuses et sérieuses raisons, scientifiques et non scientifiques. Peut-être est-ce difficile à comprendre pour ceux qui ne vivent pas là.

Pourquoi défendre à outrance une modernité périmée, qui arrive à contretemps, avec des promesses de progrès et de développement que personne ne croit ni

ne peut soutenir ? Au moins sans toucher d'importants salaires et bénéfices, ou bien sans prendre des postures biaisées ou des visions purement économicistes. Pourquoi mépriser l'immense culture et les savoirs de villages ancestraux, habités par des Argentins qui ont pourtant les mêmes droits et le même statut que ceux qui vivent entassés à Buenos Aires ? Gioja, le gouverneur pro-minier de la province de San Juan, l'a dit très clairement il y a quelques jours (alors qu'il nous traitait de « nazis ») quand il a exprimé sa propre pensée : « Les écologistes ne veulent pas que les pauvres aient accès au progrès ».

L'échec de la politique extractiviste

La répression à Tinogasta, brutale, démesurée, oblige à s'arrêter [1]. Les forces spéciales de la police, montant la garde devant des camions miniers remplis de poison et d'explosifs, ont tiré – littéralement – sur des habitants pacifiques, parmi lesquels des centaines de femmes et d'enfants. Ils ont lâché leurs chiens furieux contre les personnes qui étaient assises sur la route pour empêcher les camions miniers de passer (un chien a mordu une femme et a failli lui arracher un sein). C'est un échec total de la politique.

Les habitants de Tinogasta, de Belén, d'Andalgalá, de Famatina, de Chilecito, de Jáchal, d'Amaicha, de Tilcara, de Tupungato, d'Esquel et de centaines d'autres villages où vivent des Argentins qui travaillent et aiment leur patrie autant que ceux qui vivent au bord de la mer, ne sont ni des envahisseurs, ni des fondamentalistes, ni des subversifs, ni des terroristes, ni même des écologistes. Ils se défendent, non pas contre les entreprises multinationales qui viennent dévaster des territoires entiers, mais contre ceux qui leur ont ouvert les portes. Les entreprises n'attaquent pas les gens, pour cela elles ont les gouvernements provinciaux et leurs « forces spéciales ».

« L'exploitation minière est un sacrifice en échange de rien »

Les gouvernements signent des contrats avec des entreprises étrangères dans le dos des gens, en garantissant un « permis social » [2] qu'ils n'ont pas. Les entreprises établissent dans leurs manuels administratifs internes comment devra se faire la distribution des « fonds sans facture » au sein des communautés, comme c'est le cas d'Osisko, dans la province de La Rioja. Elles n'ont même pas besoin de gagner les élections, dans des démocraties impures, malades du clientélisme. Mais les gens ne sont pas bêtes, ils n'octroieront jamais ce permis social pour mourir à petit feu. Le permis social est la limite. Ils le savent très bien, l'exploitation minière – d'aujourd'hui et celle d'hier aussi – est un sacrifice. Un sacrifice en échange de rien, ou pire encore, en échange de perdre le bien le plus précieux que nous avons : l'eau, les glaciers, « ces réservoirs d'eau » ; c'est changer de mode de vie, c'est brader sa culture, anéantir son identité.

À ceux qui vivent loin de cette problématique nous leur demandons : Pourquoi extraire de l'or ? Pourquoi faire exploser des montagnes entières ? Littéralement, ce n'est pas une métaphore. La présidente Cristina Fernández de Kirchner a demandé hier « qui accepterait de travailler dans une mine sachant qu'elle contamine ? ». Nous pourrions lui demander : pourquoi croit-elle que des familles

entières se jettent au pied d'énormes camions chargés d'explosifs ? Pourquoi croit-elle que les politiciens arrivent au pouvoir avec un discours qui répond aux demandes et aux inquiétudes du peuple et rapidement – comme le gouverneur Beder Herrera [3] – revêtent la chemise du colonisateur ? Il est temps d'écouter le peuple et d'arrêter cette vague répressive qui nous ramène à des époques tristes de notre histoire, qui ne sont pas rares.

Carlos Ruiz - Página 12. Buenos Aires, 13 de febrero de 2012.

*__Carlos Ruiz__ est cinéaste, réalisateur du documentaire CieloAbierto [4], et membre des Assemblées citoyennes de La Rioja.**Traduction et introduction pour *Basta* de** : Juliette Renaud El Correo. Paris, le 18 février 2012.

Notes

[1] Voir la vidéo qui relate cette répression, éditée par l'assemblée de Tinogasta.

[2] La notion de « permis social » (licencia social) est de plus en plus reconnue dans le domaine des investissements miniers et autres activités d'exploitation de ressources naturelles comme étant un pré requis essentiel pour assurer la stabilité et la prospérité des projets mis en place, mais également pour faire en sorte que ceux-ci respectent les droits des populations locales.

[3] L'actuel gouverneur de la province de La Rioja, Luis Beder Herrera, avait été élu en 2007 pour sa campagne contre les activités minières et contre l'installation de la Barrick Gold. Une fois élu, il a immédiatement dérogé à la loi d'interdiction de mines à ciel ouvert qu'il avait pourtant promue et votée quelques mois plus tôt.

[4] Le documentaire Cielo Abierto raconte comment les populations locales se sont mobilisées contre la *Barrick Gold* et l'ont obligé à renoncer à son projet dans la province de La Rioja. Ces communautés résistent maintenant à l'arrivée d'une nouvelle entreprise canadienne, Osisko

Texto N° 9 : « La diversité des langues enrichit la pensée » C. Zeitun. CNRS le journal - 2017.

Consignes :

1. Observez le texte et précisez à quel genre il appartient : quelles sont ses principales caractéristiques ? Comment se présente l'énonciation dans ces textes ? Exemplifiez

2. Identifiez et présentez par écrit:

   - les aspects fondamentaux du livre "Vocabulaire européen des philosophes »

   - le concept d' "intraduisible"

   - les nouveaux projets de l'auteure.

3. Développez la position assumée par Cassin concernant la diversité linguistique. Justifiez vos affirmations.

4. Expliquez les raisonnements présents dans les énoncés suivants. Quels sont les éléments linguistiques qui les véhiculent ? Dans quel but sont-ils exprimés par l'auteure ?

   - L. 21: *Or la langue n'est pas seulement un moyen de communication, elle est porteuse d'une culture et d'une vision singulière du monde*

   - L. 27 : *Le propos du dictionnaire n'est surtout pas de faire une hiérarchie entre les langues, mais de dire « voilà comment cela fonctionne dans cette langue...*

Texto N° 9 : « La diversité des langues enrichit la pensée » C. Zeitun. CNRS le journal - 2017.

Selon le mythe, la destruction de la tour de Babel aurait entraîné la confusion des langues. Loin d'être une malédiction, la multiplicité des langues est une chance pour la philosophe Barbara Cassin.

« La diversité des langues enrichit la pensée »

CNRS Le journal |

Est-il possible – et souhaitable – d'imposer une langue unique aux sciences humaines, comme l'anglais s'est imposé aux sciences dures ? Non, répond le «Dictionnaire des intraduisibles», dont un colloque fête cette semaine les dix ans. Selon la philosophe Barbara Cassin, à l'origine de l'ouvrage, chaque langue porte en effet une vision singulière du monde.

Le colloque international qui démarre aujourd'hui à Paris salue les dix ans de votre *Vocabulaire européen des philosophies,* plus connu comme *Dictionnaire des intraduisibles.* À quel besoin répondait cet ouvrage ?

Barbara Cassin1 : Quand j'ai lancé ce projet, à la fin des années 1990, on était aux débuts de l'Europe intellectuelle. À l'époque, et bien que la devise de l'Europe soit « L'unité dans la diversité », l'ensemble de nos langues européennes paraissaient menacées par la seule langue véhiculaire globale – le fameux « globish » (le « global english » parlé partout sur la planète). Pour avoir une chance d'obtenir des financements auprès de Bruxelles, les chercheurs en sciences sociales devaient (et doivent encore) présenter leurs dossiers de soumission dans cette novlangue ; même les organismes de recherche faisaient pression pour que nous publiions nos articles en anglais. **Or la langue n'est pas seulement un moyen de communication, elle est porteuse d'une culture et d'une vision singulière du monde**. Une langue n'est pas une façon différente de désigner les mêmes choses, c'est un point de vue différent sur ces choses. Prenez un mot tout simple, comme « bonjour » (bonne journée). Il ne dit pas exactement la même chose que le grec *khaire* (réjouis-toi, jouis), le latin *vale* (porte-toi bien), l'hébreu *chalom* ou l'arabe *saalam* (va en paix)… Appréhender cette diversité, c'est contribuer à préserver la richesse de la pensée.

Le propos du dictionnaire n'est surtout pas de faire une hiérarchie entre les langues, mais de dire « voilà comment cela fonctionne dans cette langue, voilà comment cela fonctionne dans ce texte » et de construire des ponts entre ces différents univers.

Vous avez sous-titré votre ouvrage *Dictionnaire des intraduisibles*… Qu'est-ce qu'un intraduisible ?

B. C. : Un intraduisible, c'est un symptôme de la différence des langues. Il peut relever de

la sémantique – *mind,* ce n'est pas tout à fait *Geist,* ni tout à fait « esprit » –, comme de la syntaxe et de la grammaire (le genre des noms, l'ordre des mots). Comme j'aime à le dire, c'est un mot qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire : un mot qu'on traduit tout le temps, mais mal, et qu'il faut retraduire. Le mot russe *pravda,* que les Français ont tendance à rendre par « vérité », veut d'abord dire « justice » en russe… À l'inverse, le mot « vérité » en français évoque la conformité et l'exactitude pour lesquelles le russe a un autre mot, *istina.* Au total, dans le dictionnaire, 1 500 mots employés couramment en philosophie, pris dans leurs réseaux terminologiques, ont ainsi été explorés dans leur polysémie et mis en correspondance de langue à langue. Il a fallu plus de quinze ans pour arriver à ce résultat, et la participation de 150 collègues philosophes et traducteurs, polyglottes évidemment.



Le mur des Lamentations et l'esplanade des Mosquées, à Jérusalem. En projet, « Les Intraduisibles des trois monothéismes » veut trouver les correspondances entre les mots des trois livres sacrés.

Que s'est-il passé depuis la parution des *Intraduisibles,* il y a dix ans ?

B. C. : Énormément de choses ! Publié d'abord à quelque 1 500 exemplaires, le dictionnaire a été un vrai succès de librairie *(pour ce type d'ouvrage, NDLR)* et s'est vendu à près de 15 000 exemplaires. Nous appelons aujourd'hui de nos vœux une publication en poche, mais rien n'est encore fait… Surtout, *Les Intraduisibles* ont séduit au-delà de nos frontières et ont donné lieu à près de dix traductions différentes. Une version ukrainienne, une version américaine et une version arabe sont déjà publiées. D'autres sont en cours, en hébreu, en roumain, en portugais du Brésil, en espagnol au Mexique, en russe, en italien, en grec, et bientôt en chinois…2 Il faudrait d'ailleurs plutôt parler d'adaptations que de traductions stricto sensu. *Les Intraduisibles* en arabe se sont ainsi concentrés sur le vocabulaire politique, avec des mots comme « peuple », « loi », « État » ou « sécularisation ».

D'autres projets sont-ils en cours ?

B. C. : Au-delà du dictionnaire à proprement parler, d'autres projets ont été lancés dans le même esprit. Conduit par des directeurs du patrimoine et des linguistes, *Les Intraduisibles du patrimoine en Afrique subsaharienne* 3 explore les manières de dire « patrimoine » et « musée », non seulement en français ou en anglais, mais aussi en peul et en bambara. Ce projet est parti du constat que les Africains ont très peu de sites classés à l'Unesco, et que le

vocabulaire nécessaire pour déposer des dossiers y est peut-être pour quelque chose. *Les Intraduisibles des trois monothéismes* ambitionne, lui, de trouver les mots autour desquels chacun des trois livres sacrés s'enroule et les correspondances qui existent (ou pas) entre tous ces termes. Une véritable œuvre de salut public en la période que nous vivons.

En librairie :

***Le Vocabulaire européen des philosophies,* Barbara Cassin (dir.), Seuil/Le Robert, 2004, 1 560 p.,**

***Philosopher en langues. Les intraduisibles en traduction,* Barbara Cassin (dir.), Éditions Rue d'Ulm, novembre 2014, 224 p.**

Notes

- **1. Philologue et philosophe, Barbara Cassin est directrice de recherche émérite au Centre Léon-Robin (CNRS/Univ. Paris-Sorbonne/ENS).**
- **2. Un recueil rassemblant les préfaces de ces ouvrages et de nouveaux articles paraît ces jours-ci aux Éditions Rue d'Ulm : *Philosopher en langues. Les intraduisibles en traduction.***
- **3. L'ouvrage, dirigé par Barbara Cassin et Danièle Wozny, paraît également ces jours-ci chez Démopolis.**

© 2017, CNRS
https://lejournal.cnrs.fr/sites/default/files/numeros_papier/jdc_242_complet_bd_protege.pdf

Texto N° 10: « Attention aux solitudes interactives » L. Cailloce. CNRS Le journal - 13.10.2015.

Consignes :

1. Expliquez le titre à l'aide des énoncés du texte.

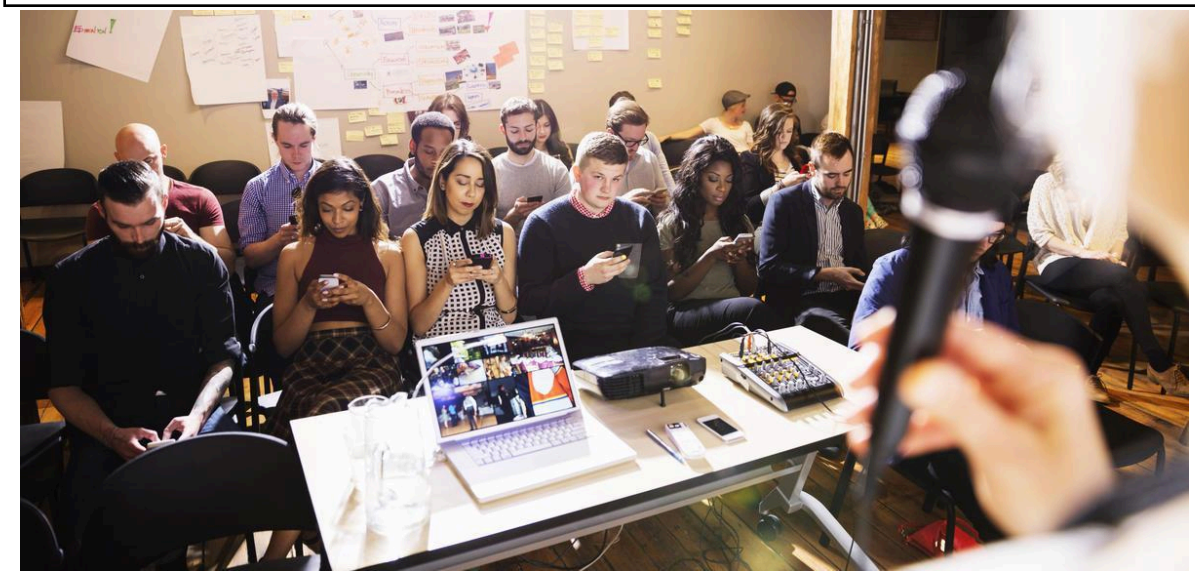
2. Expliquez les raisonnements présents dans les phrases suivantes. Reformulez –les.

   « Pour moi, le plus grand défi du XXIe. siècle n'est pas l'écologie, mais plutôt la capacité à organiser la cohabitation culturelle entre des peuples... »

   « Oui à l'anglais dans son côté pratique, mais à condition de respecter les langues de la diversité culturelle… »

3. Répondez (justifiez vos réponses par des marques textuelles de l'énonciation)
   a. Quelles sont les solutions proposées par Wolton pour surmonter l'incommunication ? Précisez comment elles sont introduites.
   b. Comment Wolton caractérise son livre?
   c. Selon l'auteur, quel est le rôle des technologies dans le processus de communication?

Texto N° 10: « Attention aux solitudes interactives » L. Cailloce. CNRS Le journal - 13.10.2015.



Pour Dominique Wolton, «il y a une fascination vis-à-vis des technologies de l'information qui fait perdre de vue que l'outil est en réalité ce qu'il y a de plus simple, et la communication, c'est-à-dire la relation, ce qu'il y a de plus compliqué."

« Attention aux solitudes interactives »

CNRS Le journal |

13.10.2015, par

Laure Cailloce

Et si les nouvelles technologies, au lieu de nous rapprocher, nous éloignaient les uns des autres ? C'est la mise en garde de Dominique Wolton, spécialiste de la communication politique.

Vous venez de publier un livre, *La Communication, les Hommes et la Politique,* qui retrace votre carrière de chercheur en communication…

Dominique Wolton1 : C'est un livre-manifeste qui couvre 40 années de recherche. J'y ai réuni une soixantaine d'articles publiés sur dix thématiques différentes : la famille et le couple, les syndicats et l'organisation du travail, les médias, l'Europe, la mondialisation… Et, bien sûr, la communication, qui est le fil rouge de toutes mes recherches, et le véritable enjeu de chacun de ces domaines. Que ce soit à l'intérieur du couple, dans les entreprises ou dans le champ de la politique, de l'espace public ou de la communication politique, ce qui m'intéresse depuis toujours, ce sont les difficultés de la communication, ce que

j'appelle l'incommunication. Pourquoi tout le monde veut communiquer et pourquoi personne n'y arrive.

La donne a-t-elle beaucoup changé en 40 ans ?

D. W. : Considérablement ! La démocratie s'est invitée dans toutes les sphères de la société. Et qui dit démocratie dit une multitude d'acteurs habilités à s'exprimer, avec un risque fort d'augmenter encore les problèmes de compréhension. Hier, communiquer c'était informer, aujourd'hui communiquer c'est négocier et cohabiter avec l'autre, ce qui est beaucoup plus compliqué ! Dans la famille, par exemple, tout le monde aujourd'hui s'exprime et revendique. Dans le monde du travail, le patron a perdu de son pouvoir hégémonique et tout se négocie. Dans le monde politique lui-même, hier seuls les ténors s'exprimaient, l'information était relayée par la presse et descendait jusqu'à l'opinion publique ; aujourd'hui, une multitude d'acteurs prend la parole et l'opinion publique elle-même s'exprime en continu au travers des sondages, des médias et des réseaux. D'où le troisième sens du mot communication que je privilégie, à côté du partage et de la transmission : celui de la négociation. On rêve de partager avec ceux qui nous ressemblent, mais le plus souvent on se retrouve en train de négocier avec l'autre qui n'est pas forcément d'accord avec nous…

Pourtant, ces outils semblent faire l'unanimité aujourd'hui…

D W. : C'est compliqué la communication ! D'où la tentation de l'identifier aux performances techniques, car celles-ci sont toujours efficaces. Le problème aujourd'hui est le manque d'esprit critique vis-à-vis des technologies de l'information. On est dans une sorte de fascination qui fait perdre de vue que l'outil est en réalité ce qu'il y a de plus simple. Le plus compliqué, c'est la communication, c'est-à-dire la relation. Avec Internet et les réseaux, nous sommes dans des interactions permanentes, mais si tout le monde s'exprime, qui écoute ? Attention aux solitudes interactives ! Je viens d'ailleurs de diriger un numéro double de la revue *Hermès* sur ce sujet – *« Le XX^e^ siècle saisi par la communication »* – qui tente d'évaluer les ruptures introduites par ces révolutions de l'information et de la communication.



Dominique Wolton s'intéresse depuis toujours aux difficultés de la communication, que ce soit à l'intérieur du couple, dans les entreprises ou dans le champ de la politique.

Quelles solutions préconisez-vous pour remédier à cette incommunication généralisée ?

D W. : Tout d'abord, commencer par accepter ce décalage indispensable : la communication technique est très rapide, la communication humaine, très lente. Deuxième règle, admettre que la communication technique ne remplacera jamais la communication humaine, d'où l'importance de multiplier les rencontres, séminaires, voyages…, à mesure que nous intensifions notre utilisation d'Internet et des réseaux sociaux.

À lire :

- *La Communication, les Hommes et la Politique,* Dominique Wolton, CNRS Éditions, coll. « Biblis », sept. 2015, 736 p.
- *Le XX^e^ siècle saisi par la communication,* vol.1 : « Les révolutions de l'expression », 246 p., vol. 2 : « Ruptures et filiations », 352 p., *Hermès*

Notes

- 1. Directeur de recherche émérite à l'Institut des sciences de la communication du CNRS (CNRS/Univ. Paris Sorbonne/UPMC).

© 2017, CNRS

Texte N° 11 : « Crime sans châtiment » Entretien avec AminetouMint El Moctar par Laura Martel in *Le courrier de l'Unesco.* Dossier Femmes à la conquête de nouveaux espaces de liberté. Mai-juin 2011

Consignes :

1. Présentez le texte à partir de l'analyse des éléments iconographiques et de sa situation de production-réception.

2. Pourquoi les femmes en Mauritanie sont-elles réduites à l'esclavage, selon le texte?

3. Bien que l'esclavage ait été aboli, il persiste dans la vie quotidienne. Donnez-en quelques exemples tirés du texte.

4. Mme Aminetou Mint El Moctar est une militante contre la discrimination. Quels sont les évènements qui l'ont forcée à cette situation ? Décrivez-en au moins trois.

5. Pourquoi l'esclavage persiste-il en Mauritanie ? Décrivez cette nouvelle manifestation « de l'esclavage moderne ».

6. Quelles sont les solutions présentées dans le texte à propos de ce fléau ?

7. Précisez la position de Mme Aminetou Mint El Moctar a propos des problématiques présentées dans l'interview. Justifiez par des marques textuelles.



En Mauritanie, l'esclavage traditionnel a été remplacé par la domesticité, regrette Aminetou Mint El Moctar, qui est préoccupée particulièrement par le sort des filles mineures. © UN Photo/Jean-Pierre Laffont

Crime sans châtiment

AMINETOU MINT EL MOCTAR répond aux questions de Laura Martel, journaliste à RFI

En Mauritanie, la problématique de l'esclavage est étroitement liée aux femmes, parce que, traditionnellement, la condition d'esclave était héréditaire et transmise par la mère. Depuis 2007, la législation mauritanienne considère l'esclavage comme un crime. Mais dans la pratique, il perdure sous des formes plus ou moins déguisées, sans être pour autant condamné.

À 55 ans, vous avez déjà passé plus de quatre décennies à combattre toutes les formes de discrimination. D'où vous vient cet esprit militant ?

Je suis une rebelle née ! Le contexte social et mon environnement familial n'ont fait qu'accentuer ce trait de caractère. Mes premiers pas de militante de gauche, je les ai faits à 11 ans. Je vivais au sud-est de Nouakchott, la capitale mauritanienne, dans un fief du Mouvement national démocratique. Ce mouvement pro-marxiste revendiquait l'émancipation économique et sociale, tout en contestant le pouvoir du Président Ould Daddah et de son parti unique. Autant d'idées que j'ai faites miennes pour les avoir entendues aussi bien dans la rue, que chez des amis ou à l'école. Je lisais beaucoup : sur la résistance des femmes vietnamiennes, la révolution bolchevique et surtout la Commune. À tel point qu'on m'a surnommée « La Commune de Paris ». Cet idéal de libération des peuples et d'égalité contrastait radicalement avec les idées rétrogrades et l'esprit de féodalité qui prévalait dans ma famille. Nous étions riches, nous avions des esclaves, mon père régnait en patriarche absolu. Comme je fuguais pour participer aux manifestations et distribuer des tracts, il me battait et m'attachait avec des chaînes. Tout cela m'a valu plusieurs séjours en prison, dès l'âge de 12 ans. J'étais vite relâchée à cause de mon âge, mais c'est chez moi que je subissais les pires sévices. Cela n'a fait que transformer mon engagement spontané en convictions inébranlables. Depuis, je milite sans relâche pour l'égalité entre les hommes et les femmes, la fin de l'esclavage et la défense des droits humains.

Votre engagement est ancien, mais ce n'est que récemment que vous avez créé votre Association des femmes chefs de famille. Quel a été le déclic ?

Pendant des années, j'ai fait partie de nombreuses associations, comme le Comité de solidarité aux veuves ou SOS Esclaves. En 1999, j'ai assisté au procès d'une femme. Mariée en secret à un chef d'entreprise, elle se battait pour que leurs deux enfants puissent hériter de leur père décédé. Le tribunal a refusé de reconnaître la paternité. Entendre ce verdict l'a littéralement foudroyée et elle est morte sur le chemin de l'hôpital.

Sans mari, donc sans argent, sans éducation, donc sans possibilité de travailler, elle savait qu'elle et ses enfants se retrouveraient à la rue. Elle est morte de n'avoir pas pu faire valoir ses droits. À ce moment-là, j'ai compris qu'il était grand temps de se battre pour ces femmes laissées-pour-compte et j'ai aussitôt créé l'association. Mais pour des raisons administratives, nous n'avons réellement commencé nos activités qu'en 2005. Aujourd'hui, l'AFCF compte plus de 10 000 adhérents et emploie 62 personnes. Notre personnel et nos frais de fonctionnement sont payés par les cotisations. Nous réalisons nos projets grâce aux financements des bailleurs de fonds.

La société mauritanienne est multiculturelle, avec deux composantes majeures : les Arabo-berbères et les Négro-africains. Les femmes ont-elles la même place dans ces deux communautés ?

Au sein des deux communautés, la femme a traditionnellement la même fonction : elle est « faite pour le mariage et le désir de l'homme », mais cela se traduit différemment dans la vie quotidienne. Les contraintes ne sont pas les mêmes. Pour les Négro-africaines, une bonne épouse s'acquitte essentiellement des tâches ménagères, de l'éducation des enfants et de la satisfaction de son mari. Si elle gagne de l'argent, elle doit généralement le remettre au « maître de maison ». Les femmes arabo-berbères échappent, pour la plupart, aux tâches ménagères. Non seulement parce que leurs familles sont souvent plus aisées, mais aussi parce que la femme doit être « préservée » pour faire le meilleur mariage possible. La choyer et la gaver constitue un investissement. L'honneur de la famille repose notamment sur le fait que les filles se marient jeunes, « elle a été mariée tôt » étant un adage fréquemment employé par les griots comme louange. La tradition nomade octroie plus de libertés aux femmes arabo-berbères qu'à leurs sœurs négro-africaines, pour ce qui concerne leurs activités. Par ailleurs, les Arabo-berbères mauritaniens ont une conception traditionnelle du divorce qui est tout à fait particulière : non seulement il est accepté, mais il peut constituer une valeur ajoutée pour une femme ! Une femme plusieurs fois divorcée est considérée comme très convoitée. Moi-même, j'ai trois enfants de pères différents et j'ai été mariée 5, 6 ou 7 fois… mais maintenant c'est fini ! (rires) Le divorce est au contraire mal vu chez les Négro-africains, qui pratiquent traditionnellement la polygamie plus que les Arabo-berbères, bien que la tendance obscurantiste actuelle entraîne un regain de cette pratique chez ces derniers. Ce ne sont là, bien sûr, que des généralités pour lesquelles il existe de nombreuses exceptions.

Gavage, mariage précoce, excision, esclavage, domesticité… la liste des atteintes aux droits des femmes est longue. Quelle est votre priorité ?

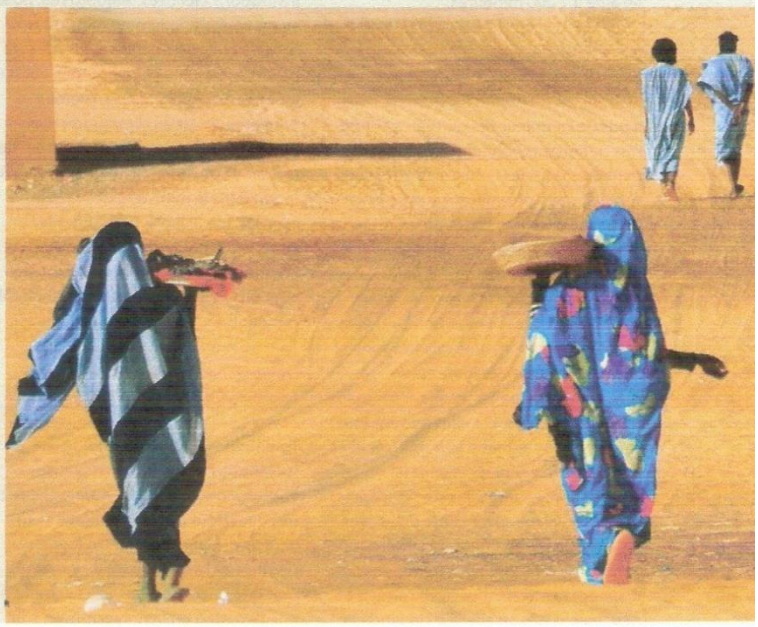
Le plus urgent est d'établir l'égalité entre hommes et femmes sur le plan légal. Au cours des siècles, la jurisprudence a mélangé impératifs religieux et usages traditionnels pour créer un cocktail discriminatoire. En Mauritanie, la femme a, toute sa vie, un tuteur légal. Cela peut être son père, son mari ou même son fils. Elle n'a donc aucun droit sur sa propre personne. Prenons l'exemple du mariage. Selon le Code du statut personnel, l'âge légal du mariage est de 18 ans, mais avec l'accord du tuteur, il peut être célébré plus tôt. Cela légalise, en quelque sorte, le mariage précoce et enlève le pouvoir de décision aux femmes. Et c'est comme cela qu'un jour, en rentrant de l'école, je me suis trouvée mariée à un ami de mon père. J'avais 13 ans.

Par ailleurs, l'héritage se fait à deux tiers contre un tiers en faveur des garçons et le divorce ne peut être initié que par l'homme. La Mauritanie a signé la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF), mais en émettant deux réserves, précisément sur le divorce et l'héritage. L'ACFC est actuellement en campagne en vue de faire lever ces réserves. C'est en inscrivant l'égalité entre les hommes et les femmes dans le droit, que l'on se donnera des armes pour combattre les discriminations dans les faits, même si ce n'est qu'une première étape, car de nombreuses lois ne sont pas appliquées.

C'est le cas notamment de la loi de 2007 qui criminalise l'esclavage. Vous soulignez fréquemment qu'aucune condamnation n'a été prononcée depuis l'adoption de ce texte. Cela signifie-t-il qu'il n'y a plus d'esclaves en Mauritanie ?

C'est difficilement quantifiable, car le sujet est tabou. Néanmoins, nous

Au cours des siècles, impératifs religieux et usages traditionnels ont créé un cocktail discriminatoire à l'égard des femmes en Mauritanie, estime Aminetou Mint El Moctar.
© Pepa Martin, Espagne



savons que l'esclavage persiste, car nous recueillons régulièrement des victimes. Avec d'autres associations, l'ACFC a plusieurs fois dénoncé des cas d'esclavage aux autorités, mais à ce jour, aucune procédure n'a abouti à une condamnation. Les « maîtres », souvent haut placés, sont protégés.

La problématique de l'esclavage est intimement liée aux femmes, puisque la tradition veut qu'il soit héréditaire et transmis par la mère. Il est donc plus intéressant pour le « maître » d'avoir des femmes esclaves, puisqu'il s'approprie leur progéniture. Toutefois, cette expression traditionnelle de l'esclavage, où les personnes sont une propriété du maître de génération en génération, est en déclin. Elle est malheureusement remplacée par une forme d'esclavage plus « moderne » : la domesticité. Des familles pauvres placent leurs filles dans des familles riches, souvent juste contre gîte et couvert. Ces filles, généralement très jeunes, ne reçoivent pas d'éducation et il n'est pas rare qu'elles soient victimes de violences. On en trouve beaucoup à Nouakchott. Elles viennent essentiellement de zones rurales du pays, mais aussi d'États voisins comme le Sénégal, le Mali ou la Gambie. En 2009, nous avons lancé, avec l'association de solidarité internationale Terre des Hommes, un programme qui nous a permis de venir en aide à 2 200 mineures.

Selon vous, la Mauritanie est la plaque tournante d'un trafic de mineures.

Ce trafic existe depuis longtemps, mais a pris de l'ampleur ces dernières années. Des trafiquants vont chercher des mineures dans les familles pauvres des zones rurales, promettant aux parents du travail pour leurs filles ou un pèlerinage religieux, un mariage prestigieux, une somme d'argent… Les filles transitent par Nouakchott, avant d'être emmenées dans le Golfe, où elles sont vendues et mariées. Si elles sont Noires, elles sont dépigmentées. Arrivées à l'âge de 18, 20 ans, leurs maris les jettent à la rue, car elles ne sont plus suffisamment jeunes à leur goût, et elles tombent pour la plupart dans la prostitution. Quand elles sont encore mineures, il leur arrive d'être expulsées. Il y a trois ans, j'ai rencontré à l'aéroport 14 jeunes filles d'une quinzaine d'années qui avaient vécu ce calvaire et ne savaient pas où aller. Le circuit de la prostitution s'étend aussi vers l'Europe. L'ACFC sollicite actuellement les bailleurs de fonds pour financer une enquête visant à mesurer l'ampleur du phénomène.

Existe-t-il des domaines dans lesquels vous notez une évolution positive ?

L'excision ! Bien qu'elle disparaisse à un rythme très lent, cette pratique commence à être abandonnée collectivement, grâce aux nombreuses conventions et aux actions des bailleurs de fonds, qui y consacrent beaucoup d'argent, ainsi qu'à l'engagement de certains dignitaires religieux. Une fatwa [avis religieux] a été signée contre l'excision en 2010. La police et la justice sont également sensibilisées, mais une fois encore, il n'y a quasiment aucune condamnation.

Le gavage est en recul aussi, notamment grâce au changement progressif des critères de beauté. Mais il reste plus de 20 % des Mauritaniennes qui hypothèquent leur santé en voulant grossir, d'autant que les méthodes traditionnelles sont désormais remplacées par des compléments alimentaires, souvent dangereux.

Enfin, sur le plan de la représentation politique, nous avions fait de nets progrès entre 2005 et 2007, notamment avec l'instauration d'un quota de 20 % de femmes dans les institutions électives. Aujourd'hui, nous avons certes une femme ministre des Affaires étrangères, mais le nombre de postes à responsabilité occupés par des femmes (secrétaire d'État, préfet, gouverneur) est en diminution depuis 2008. Symboliquement, le ministère de la Promotion féminine a de nouveau été fondu dans le ministère des Affaires sociales. Par ailleurs, la Mauritanie, comme d'autres pays, fait face aux pressions d'un courant obscurantiste qui tend à ramener les femmes à un rôle primitif.

Que préconisez-vous pour que les femmes défendent au mieux leurs droits ?

Traditionnellement, les femmes ne suivent pas d'éducation religieuse approfondie, elles apprennent « juste ce qu'il faut pour prier ». Or, mieux connaître la religion devrait leur permettre de s'affranchir de certaines pratiques. Elles sauront, par exemple, que l'excision ou la polygamie ne sont pas imposées par le Coran. Je pense aussi que les religions, y compris l'Islam, doivent s'adapter au monde contemporain : nous devons plaider auprès des érudits pour une exégèse « moderne » des textes.

En Mauritanie, les femmes sont majoritaires : elles représentent 52 % de la population. Il y a donc un potentiel pour développer une élite féminine, capable de dépasser les clivages idéologiques et raciaux. L'ACFC, en collaboration avec l'ONG américaine Women's Learning Partnership, forme 100 femmes par an dans le domaine du leadership. La politique est un moyen de parvenir à nos fins, mais il faut reconnaître qu'il n'est pas forcément le meilleur, car de nombreuses femmes, une fois en poste, cèdent à l'opportunisme individuel. Ce qu'il faut, c'est une prise de conscience collective. Elle commence à se former.

Pourquoi ne vous êtes-vous pas lancée en politique ?

Parce que je préfère le travail sur le terrain, auprès des victimes. C'est en mobilisant les femmes de la rue que nous arriverons à avoir le plus de poids. Je sais qu'il s'agit d'un travail de fourmi, mais j'ai bien le sentiment que nous sommes à un tournant : les efforts de l'association ont été récompensés par le Prix des droits de l'homme de la République française, en 2007, et le *Heroes Acting To End Modern-Day Slavery Award*, décerné par le Département d'État américain, en 2010. Cela encourage de plus en plus d'organismes internationaux à financer nos projets.

La juriste mauritanienne **Aminetou Mint El Moctar** est la fondatrice de l'Association des femmes chefs de famille.



© Cridem.org

Texte Nº 12 : « Le végétarisme n'est plus considéré comme une marge »

Consignes :

1. Observez attentivement les éléments paratextuels et répondez :

a. À quel genre discursif appartient-il le texte ? Justifiez avec des marques lexicales.

b. Lisez les différentes acceptions du mot « marge » et choisissez celle qui correspond à l'emploi que l'on en a fait dans le titre :

marge. nom féminin (latin *margo, -inis*)
1. Espace blanc laissé autour ou simplement s'un seul côté d'un texte manuscrit ou imprimé. ***Annotations portées dans la marge d'un devoir*.**
2. Écart entre une limite (espace, temps, quantité) absolue et une autre qu'on se donne pour disposer d'un délai, d'une quantité supplémentaire. ***Marge de sécurité. Marge d'erreur.***
3. Temps, espace, quantité, latitude, liberté, suffisamment grands pour rendre quelque chose plus facile, moins contraignant. ***Marge de manœuvre.***

En considérant votre choix, expliquez le sens que, selon vous, Théo Ribeton veut transmettre avec cette phrase-là.

c. Lisez le chapeau et remplissez le tableau ci-dessous :

Information sur l'interviewé et son livre	
Prénom et nom de l'interviewé	
Genre discursif du livre	
Sujet abordé dans le livre	

Après la lecture du texte, résolvez les consignes qui sont à continuation :

2. Expliquez le sens des mots et des expressions dans le tableau. Considérez dans tous les cas le cotexte pour en déterminer les acceptions pertinentes.

Paragraphe	**Mot / Expression**	**Signification (en espagnol)**
3	***Couchsurfing***	
3	*(ce qui) avait* ***basculé***	
3	***Trucs***	
3	***sulfureux***	
5	*(il) a* ***pris les balles***	
5	*(ils) sont en train de* ***s'effriter***	
7	***mine de rien***	
11	***lame de fond***	
15	*les* ***plateaux télé***	
15	***Carnassier***	

17	***Frileux***	

3. **Définitions** : à partir de l'information fournie par le texte, formulez en espagnol la définition des termes en gras en remplissant les débuts des phrases déjà donnés.

(…) son intérêt pour le **véganisme** (ne consommer aucun produit issu des animaux ou de leur exploitation) vers lequel il est en transition (paragraphe 1).

Se *define* *como* ***veganismo*** *a*
……..
……
……
……
……

Sur les trois critères de définition du **carnisme**, considérer que manger de la viande c'est normal, naturel et nécessaire, je pense qu'au moins les deux premiers sont en train de s'effriter (paragraphe 5).

El ***carnismo*** *consiste*
……
……
……
……
……

(…) on voit apparaître des «**flexitariens**» *[qui réduisent au maximum leur consommation de viande et font attention à sa provenance, ndlr]* (paragraphe 9)

Se *considera* ***flexitariano*** *a*
……
……
……
……
……

4. **Compréhension de l'écrit**: après une lecture attentive du texte, remplissez le tableau en en répondant les questions y incluses.

Paragraphe	**Question / Réponse**
1	**Donnez les informations sollicitées sur Théo Ribeton**
	Profession : **Âge :** **Titre, genre et sujet de son livre :**
3	**a. Comment est-ce que Théo Ribeton est-il devenu végétarien ? Faites un résumé de son récit.** **b. Selon lui, quel est le futur de la consommation de viande ?**
	a.

	b.
5	**a. Qui est Aymeric Caron ? Quel rôle a-t-il eu quant au végétarisme en France ?** **b. Quelle est la perception que les Français ont du végétarisme aujourd'hui ?**
	a. **b.**
7	**a. Quelles sont les conséquences négatives de l'appropriation de la cause animaliste par l'extrême droite ?** **b. Est-ce qu'il y a, selon l'auteur, des réformes effectivement appliquées en faveur de la cause animaliste ?**
	a. **b.**
9	**a. Quelles sont les raisons majeures pour être pour l'animalisme ?**
	a.
11	**a. Expliquez les changements qui se sont produits en France en ce qui concerne la consommation de viande et d'aliments d'origine végétal.**
	a.
13	**a. Donnez les raisons exposées par l'auteur pour pronostiquer un abandon progressif de la consommation de viande.**
	a.
15	**a. Qui sont les « défenseurs de la viande » ?** **b. Quelles sont leurs raisons pour agir ?**
	a.

	b.
17	**a. Expliquez le problème langagier et culturel concernant la production d'aliments en France dont l'auteur parle.**
	a.

5. Élaborez un résumé du texte à partir des réponses données dans l'item précédent (consigne nº 4).

Texte Nº 12: « Le végétarisme n'est plus considéré comme une marge »

INTERVIEW

«LE VÉGÉTARISME N'EST PLUS CONSIDÉRÉ COMME UNE MARGE»

Par Camille Paix — 8 juin 2017 à 17:00

Végétariens médiatiques, montée en puissance de la cause animaliste : la remise en cause du modèle viandard est globale. Le journaliste Théo Ribeton explore dans un essai la montée spectaculaire dans nos sociétés du végétarisme et du véganisme, hier marginalisés, aujourd'hui mainstream.



Théo Ribeton. Photo DR

[1] *«Ces deux ou trois dernières années, les thématiques de la protection animale et du véganisme ont glissé de la marge underground au succès mainstream, à la manière d'un groupe qui passerait enfin sur les grandes ondes après des années de concerts en MJC.*[1]*»* Ce constat, c'est celui de Théo Ribeton, dans l'essai *V comme Vegan*. Le trentenaire, critique de cinéma, y raconte autant ses recherches et ses lectures que son parcours, ce qu'il a vu évoluer et se transformer. Et oscille dans son livre entre son expérience du végétarisme, et son intérêt pour le véganisme (ne consommer aucun produit issu des animaux ou de leur exploitation) vers lequel il est en transition.

[2] Pourquoi vous êtes-vous intéressé à ce sujet, et pourquoi avoir choisi de le traiter de manière aussi personnelle ?

[3] Je suis devenu végétarien il y a cinq ans. Ça me trottait dans la tête depuis un petit moment. J'étais dans une position paradoxale, convaincu par les arguments mais sans trouver l'impulsion pour traduire ça en actes. Le déclenchement, ça a été

[1] MCJ: Maison des jeunes et de la culture.

d'être hébergé en couchsurfing, donc à titre gratuit, pendant quelques jours chez des gens que je ne connaissais pas à Berlin. J'avais apporté des cadeaux, du saucisson, des trucs comme ça. Et en fait, ils étaient tous végans. Le fait de me retrouver à manger tout seul pendant une semaine le cadeau que j'avais apporté, ça me mettait dans une position assez grotesque et je crois que c'est ce sentiment qui m'a donné envie de tester. Mais ça aurait pu être autre chose. Puis j'ai commencé à travailler sur le sujet. Ce n'est pas toujours évident de parler de cela quand on n'est pas soi-même végétarien ou concerné. Dans le livre, je me suis intéressé à ce qui avait basculé dans les médias, dans les mœurs, dans les discours politiques, tout en articulant cela avec mon expérience personnelle. Quand je dis que la viande sera devenue dans quinze ans un produit non pas interdit, mais sulfureux, et entouré d'une sorte de frisson de l'interdit, c'est quelque chose que je ne peux pas corroborer par des faits – je peux faire l'inventaire de ce que j'estime être des indices, mais il y a une part de pari qui vient de mon expérience.

[4] En cinq ans de végétarisme, quelles évolutions avez-vous remarqué ?

[5] J'ai vu une très grande normalisation de cette thématique. L'exemple des animateurs télé est parlante. Quand Aymeric Caron[2] est apparu, ça a été un événement pour la reconnaissance du végétarisme en France. Il a fait une espèce de happening à la télévision, il s'est mis à en parler tout le temps. Puis il n'avait plus besoin d'en parler, parce qu'on venait lui en parler. Il était identifié comme le premier végétarien de France. Et il le faisait avec beaucoup de combativité, avec la volonté de provoquer, de choquer, de mettre les invités et donc les téléspectateurs, devant l'hypothèse d'une violence dans leur consommation de viande. Tout ça au prix de sa popularité. Alors que lui était détesté, aujourd'hui, des personnalités comme Pierre-Emmanuel Barré[3] ou Guillaume Meurice[4] sont tout aussi végétariens et sont au contraire très populaires. Je pense qu'Aymeric Caron a pris les balles, et qu'aujourd'hui les gens sont prêts à entendre ça. Le végétarisme n'est plus perçu comme une radicalité ou comme une marge, ou comme un délire d'ami des bêtes, mais comme une volonté profonde de la société. Ce qui a changé aussi, c'est que tout le monde a un rapport à ça, tout le monde se pose la question de sa consommation de viande. Sur les trois critères de définition du carnisme, considérer que manger de la viande c'est normal, naturel et nécessaire, je pense qu'au moins les deux premiers sont en train de s'effriter.

[6] Puisqu'elle prend de plus en plus de place dans nos vies, la question animale est-elle en train de devenir une question politique ?

[7] Ces derniers temps, de nombreux partis politiques s'en emparent. L'extrême droite est très active depuis longtemps sur ces questions-là, et ce serait trop facile de penser que c'est seulement de la récupération, même si c'est incohérent avec d'autres proximités de l'extrême droite, comme les chasseurs [...]... Mais mine de rien, il y a une vraie histoire à l'extrême droite autour de cette question. Brigitte Bardot a soutenu l'extrême droite, tout en étant la directrice d'une fondation parmi

[2] Aymeric Caron est un journaliste français de télévision et de radio.

[3] Pierre-Emanuel Barré (1984-) est un humoriste et chroniqueur français.

[4] Guillaume Meurice (1981-) est un humoriste et chroniqueur radio français.

les plus puissantes dans la protection animale, et il y a une commission au FN[5] qui travaille spécifiquement sur le sujet. C'est embarrassant pour l'animalisme, mais c'est une réalité. Ça lui a fait plus de mal que de bien, parce que pendant longtemps, ça a perpétué l'idée qu'on ne pouvait défendre l'animal qu'au détriment de la défense de l'homme. Mais depuis peu, on a aussi une réponse politique à la gauche de la gauche. Ça pourrait me pousser à penser qu'il y a une reconnaissance de cette cause comme un égalitarisme supplémentaire. Cette frange-là de la politique travaille à l'égalité, c'est donc normal qu'elle se saisisse, même tardivement, de l'égalité entre les espèces. Pendant longtemps, pour l'électorat, c'était quelque chose d'assez élitiste. Après, ce qu'on n'a pas encore eu le loisir d'observer, c'est des partis qui arrivent au pouvoir et appliquent réellement des réformes.

[8] Qu'est-ce qui fait avancer l'animalisme comme cause politique ?

[9] La pédagogie. Mine de rien, ce n'est toujours pas clair pour les gens qu'on n'est pas végétarien que par souci pour sa santé, pour soi ou pour l'environnement. C'est avant tout une question éthique et morale. Ce qui se popularise, c'est un sentiment, un peu flou, qu'il faut réduire la consommation de viande. Après il n'y a pas forcément dans la tête de chacun une réflexion globale sur l'émancipation animale. Ce qui avance quand on voit apparaître des «flexitariens» *[qui réduisent au maximum leur consommation de viande et font attention à sa provenance, ndlr]* […], ça ne signifie pas que tout le monde a lu *la Libération animale* de Peter Singer. Mais la notion que c'est une cause politique, par vase communiquant, se développe.

[10] L'apparition de ces nouveaux consommateurs, comme les flexitariens, a fait avancer la cause animaliste ?

[11] C'est un régime qui ne peut exister que dans le cadre d'une popularité du végétarisme. C'est un moyen d'être végétarien sans l'être. J'ai eu un rapport à cette notion qui a beaucoup évolué. Au début, je trouvais que c'était dangereux comme culture du compromis. Il faut arrêter d'expliquer aux gens que le végétarisme est un extrémisme. Et puis quelqu'un à l'Institut national de la recherche agronomique avait suggéré de ne plus les appeler les «flexitariens», mais les «néo-végétariens» et comme il y a une bataille du langage permanente autour de l'animalisme, ça m'inquiétait. Mais j'ai évolué. Déjà parce qu'autour de moi il y avait plein de gens qui se considéraient comme des flexitariens, et qui n'aimaient pas la façon que j'avais de leur jeter la pierre, parce qu'ils avaient la sensation d'être sur la bonne voie, de faire un effort. Et je me suis aussi rendu compte que plus il y avait de flexitariens, plus l'offre végétale se développait, pour une clientèle bien plus large que les seuls 3% de végétariens qu'on a en France, plus elle devenait concurrentielle, intéressante. Les nouveaux produits à base végétale s'adressent maintenant à tout le monde et sont de bien meilleure qualité. En fait c'est ça la vraie lame de fond qui est en train d'arriver en France : un mouvement spontané qui vient de l'ensemble de la société. Il n'y a plus une frange qui développe et cultive son mode de vie mais quelque chose de plus contagieux. Et le flexitarisme y a contribué.

[5] FN: Front National.

[12] Vous dressez un constat très optimiste dans le livre : on va donc tous finir par devenir végans ?

[13] C'est un vœu pieux, mais dans les milieux végans, on dit toujours qu'on n'aura pas le choix. Quand on regarde la pollution, les famines, il y a des raisons de se dire qu'on ne va pas manger de la viande éternellement à cause des dommages qu'elle cause. En même temps, il est difficile de dire ce qu'il va se passer concrètement. Mais que le plus gros pollueur du monde, la Chine, publie des directives pour demander à la population de réduire sa consommation de viande, c'est quelque chose qu'on aurait jamais imaginé il y a trente ans. Les métropoles chinoises font face à un problème de pollution tel que la santé publique en est très gravement menacée et qu'il faut s'attaquer aux causes. On va sur le chemin d'une réduction contrainte. Et puis au-delà, il y a aussi la vraie prise de conscience qui est en train d'arriver. Tous végans c'est quelque chose qui est très loin de nous, par contre ce qui est assez proche, c'est une part assez significative de la population pour que ce soit totalement omniprésent dans nos rapports sociaux.

[14] En parallèle de cette démocratisation, vous parlez d'une contre-attaque de défenseurs de la viande…

[15] On a vu apparaître ces dernières années des gens qui sont spécialisés dans la défense de la viande. Une petite quinzaine d'experts qui font tous les plateaux télé dès qu'il y a un débat sur le sujet. Il y a des représentants des lobbys de la viande, de la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles, des gens qui viennent de l'agronomie, ou d'autres qui sont plutôt d'écoles philosophiques, et qui vont être dans une revendication plus théorique de leur consommation de viande, un retour à la prédation, à un d'ancien ordre, à un tempérament carnassier. Ils n'ont pas grand-chose en commun, sauf un ennemi. Ils s'engagent dans une bataille culturelle. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, c'est un bon signe, parce que ça signifie que la viande a besoin d'avocats pour plaider sa défense. Si l'industrie de la viande se sent menacée, ça doit être qu'elle l'est.

[16] Vous parlez d'une bataille culturelle, d'une bataille du langage. C'est-à-dire ?

[17] On part de zéro, on s'attaque à des choses qui sont inscrites dans notre culture et on les remplace par des choses qui n'y sont pas encore. Il y a plein de questions, de nutrition, de gastronomie, auxquelles il faut s'attaquer pour que le végétarisme et le véganisme soient attractifs. Je pense que c'est pour ça que les gens sont frileux. Ils ont peur que la culture soit remplacée par quelque chose d'un peu terrifiant, totalitaire. Et à ce problème culturel s'ajoute une bataille du langage permanente. Mais c'est assez normal qu'on ait ces débats en France, parce qu'on est le pays des appellations contrôlées et le nom des aliments est plus que leur nom, c'est aussi leur reconnaissance et leur spécificité. Quand on se met à appeler fromage des produits qui ne sont pas faits avec du lait, on touche à quelque chose de sacré. Donc je comprends les débats, mais je ne suis pas d'accord. Je trouve qu'on devrait avoir le droit d'appeler du fromage végétal du fromage. Je pense qu'avec le temps, si on est un peu revendicatif sur le langage, des mots comme steak ou nugget ne renverront plus automatiquement à de la viande, mais à la

forme. Je comprends la sensibilité culturelle et patrimoniale, mais il faut aussi se dire que c'est beau de pouvoir écrire un nouveau patrimoine.

Disponible dans : http://next.liberation.fr/livres/2017/06/08/le-vegetarisme-n-est-plus-considere-comme-une-marge_1575045

Texte N° 13 : « 6000 langues, un patrimoine en danger », Ranka Bjeljac-Babic , "Le Courrier de l'UNESCO", avril 2000

Consignes :

1. Lisez le texte complet. Identifiez son sujet et son structure.

2. Cherchez les référents des éléments soulignés :

- L. 14: Rares sont **celles** qui comme le basque, l'égyptien…
- L. 32: **Ce processus d'homogénéisation…**
- L. 59-60: La disparition **du premier** entraînera inévitablement **le second…**

3. Analysez les connecteurs suivants en explicitant quelle notion introduisent et les éléments de la phrase qu'ils associent :

- L. 18: Ce qui est nouveau, **en revanche**, c'est la vitesse…
- L. 52: **Si** nous devenions tous uniformément monolingues…
- L. 56: **Par ailleurs**, avec la mort de chaque langue, un volet de l'histoire de l'humanité se referme.

4. Répondez: Quelle est la situation générale des langues dans le monde selon l'auteure? Présentez les marques textuelles qui justifient votre réponse.

5. Complétez le tableau suivant:

Causes de la disparition des langues	***Effets/Exemples***

6. D'après l'auteure, quelles seraient les conséquences de la disparition des langues? Justifiez en utilisant des marques textuelles.

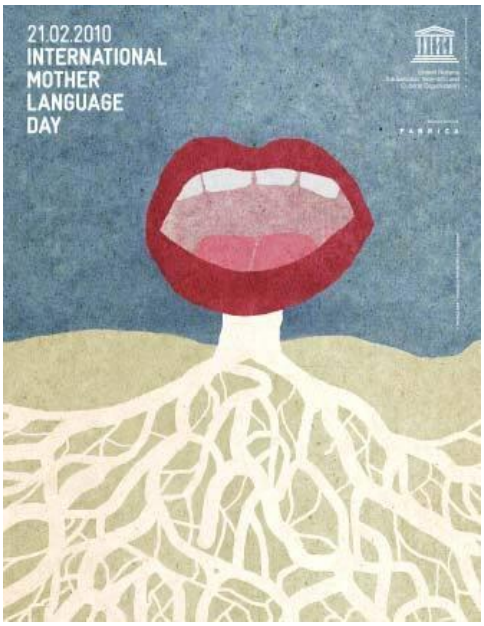
Conséquences	***Marques textuelles***

7. Enoncez la comparaison entre diversité linguistique et biologique introduite par l'auteure. Pourquoi fait-elle l'appel à un « Rio des langues » ?

8. Dans un forum universitaire, vous devez présenter votre position concernant la diversité linguistique. Pour ce faire, écrivez un texte pour vous appuyer au moment de la présentation. Employez les arguments fournis par Barbara Cassin (texte n°9) et Ranka Bjeljac-Babic . Les auteures, sont –elles d'accord ?

Texte N° 13: « 6000 langues, un patrimoine en danger », Ranka Bjeljac-Babic , "Le Courrier de l'UNESCO", avril 2000

Un patrimoine en danger: les langues



6 000 langues: un patrimoine en danger

RankaBjeljac-Babic

Dix langues meurent chaque année dans le monde. Avec elles disparaissent des trésors culturels. Parce que ce processus d'extinction s'emballe, un sursaut international est requis.

L'immense majorité des langues serait-elle condamnée à disparaître à court terme? Les linguistes estiment qu'un idiome ne peut survivre qu'à condition de compter au moins 100 000 locuteurs. Or, sur les quelque 6 000 langues qui existent actuellement dans le monde, la moitié comptent moins de 10 000 locuteurs et un quart moins de 1 000. A peine une vingtaine sont parlées par des centaines de millions de personnes.

La mort des langues n'est pas un phénomène nouveau. Depuis qu'elles se sont diversifiées, au moins 30 000 sont nées et se sont éteintes, souvent sans laisser de trace. D'aucuns portent ce nombre jusqu'à 500 000. A cette très grande mortalité correspond une durée moyenne de vie relativement courte. Rares sont celles qui, comme le basque, l'égyptien, le chinois, le grec, l'hébreu, le latin, le persan, le sanskrit, le tamoul et quelques autres ont soufflé leurs 2 000 bougies.

Internet et l'exclusion des «petites» langues

Ce qui est nouveau, en revanche, c'est la vitesse à laquelle elles périssent en ce moment. En remontant dans le temps, on s'aperçoit que le déclin de la diversité linguistique a été considérablement accéléré par les conquêtes colonialistes européennes qui ont éliminé au moins 15% des langues parlées à l'époque. Au cours des trois derniers siècles, l'Europe en a elle-même perdu une dizaine. En Australie, il ne reste plus que 20 des 250 langues parlées à la fin du XVIIIe siècle. Au Brésil, environ 540 (soit les trois quarts) sont mortes depuis le début de la colonisation portugaise, en 1530.

La naissance des Etats-nations, dont l'unité territoriale était étroitement liée à leur homogénéité linguistique, a également joué un rôle décisif dans la consolidation des langues adoptées comme nationales, et la marginalisation des autres. Déployant de gros efforts pour instaurer une langue officielle dans l'éducation, les médias et l'administration, les gouvernements ont consciemment visé l'élimination des langues minoritaires.

Ce processus d'homogénéisation s'est renforcé avec l'industrialisation et le progrès scientifique, qui ont imposé de nouveaux modes de communication, rapides, simples et pratiques. La diversité des langues a été alors perçue comme une entrave aux échanges et à la diffusion du savoir. Le monolinguisme est devenu un idéal. C'est ainsi qu'à la fin du XIXe siècle, est née l'idée d'une langue universelle (on a même songé à revenir au latin), qui a donné lieu à une prolifération de langues artificielles. Le volapük a été la première d'entre elles, tandis que l'espéranto a connu le plus vif succès et la plus grande longévité.

Plus près de nous, l'internationalisation des marchés financiers, la diffusion de l'information par les médias électroniques et les autres avatars de la mondialisation ont intensifié la menace qui pesait déjà sur les «petites» langues. Une langue qui n'est pas employée sur Internet «n'existe plus» dans le monde moderne. Elle est hors circuit. Elle est exclue du «commerce».

Le rythme d'extinction des langues a ainsi atteint des proportions sans précédent dans l'histoire: 10 par an à l'échelle mondiale. L'avenir paraît encore plus sombre. Selon les pronostics, de 50 à 90% des langues parlées aujourd'hui mourront au cours de ce siècle. Leur préservation est une affaire urgente.

Les conséquences de la disparition des langues sont graves à plus d'un titre. Si nous devenions tous uniformément monolingues, notre cerveau en serait affecté, au point de perdre une partie de notre créativité linguistique innée. Toute tentative de remonter aux origines du langage humain deviendrait impossible et le mystère de la «première langue» ne serait jamais

percé. Par ailleurs, avec la mort de chaque langue, un volet de l'histoire de l'humanité se referme.

Un «Rio des langues»

Le plurilinguisme est le reflet le plus fidèle du multiculturalisme. La disparition du premier entraînera inévitablement la perte du second. Imposer une langue à des populations dont la culture et le mode de vie ne s'y identifient pas, c'est étouffer l'expression de leur génie collectif. Les langues ne sont pas seulement le moyen privilégié de communication entre les humains, elles incarnent la vision du monde de leurs locuteurs, leurs imaginaires, leurs façons de véhiculer le savoir. Malgré toutes leurs parentés, elles reflètent différemment la réalité. Ainsi, lorsqu'on répertorie les mots qui existent dans toutes les langues et ont strictement le même sens, on n'en trouve que 300 tout au plus. Parmi eux, figurent: je, tu, nous, qui, quoi, non, tout, un, deux, grand, long, petit, femme, homme, manger, voir, entendre, soleil, lune, étoile, eau, feu, chaud, froid, blanc, noir, nuit, terre, etc.

Le danger qui pèse sur le multilinguisme est analogue à celui qui concerne la biodiversité. Non seulement parce que la grande majorité des langues sont bel et bien des «espèces» en voie de disparition, mais aussi parce qu'entre la diversité biologique et la diversité culturelle, il existe un lien intrinsèque et causal. Tout comme les espèces végétales et animales, les langues en péril sont confinées à une région exiguë; on les dit alors «endémiques». Plus de 80% des pays où il existe une «mégadiversité» biologique font partie des pays qui abritent le plus grand nombre de langues endémiques. Cette corrélation s'explique par le fait que les groupes humains, en s'adaptant à l'environnement dans lequel ils évoluent, acquièrent une connaissance particulière de leur milieu qui se reflète dans leur langue et, souvent, uniquement dans celle-ci. Ainsi, une grande partie des espèces végétales ou animales en péril ne sont connues à l'heure actuelle que par certains peuples, dont les langues s'éteignent. En mourant, elles emportent avec elles tous un savoir traditionnel sur l'environnement.

En 1992, le sommet de Rio a mis en place des dispositifs de lutte contre la réduction de la biodiversité. L'heure est venue d'un «Rio des langues». La prise de conscience de la nécessité de protéger les langues remonte au milieu du XX e siècle, quand les droits linguistiques ont été intégrés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU (article 2). Depuis, une série d'instruments et un certain nombre de projets ont été mis en place, en vue de sauvegarder ce qui est désormais considéré comme patrimoine de l'humanité. Ces instruments ont au moins le mérite de ralentir le processus d'extinction des langues, à défaut de l'arrêter, et de promouvoir le multilinguisme dans le monde.

In **Le Courrier de l'UNESCO, avril 2000**

RankaBjeljac-Babic est maître de conférences et chercheur en psychologie du langage à l'Université de Poitiers.

Texte N° 14: « Immatériel mais bien réel », R. Kurin, Le Courrier de l'UNESCO, septembre 2001.

Consignes :

1. Définissez le "patrimoine immatériel" à partir du texte. Donnez-en des exemples.

2. Cherchez dans le texte les informations se rapportant à l'origine de l'expression "patrimoine immatériel". Présentez-les de manière chronologique.

3. Par quelles raisons la mise en place du concept de "patrimoine immatériel" a été si longue? Justifiez par des marques textuelles.

4. Identifiez les problèmes posés par l'évaluation du patrimoine immatériel. Enumérez-les ainsi que les exemples mentionnés dans chaque cas. Justifiez votre réponse par des marques textuelles.

5. Comment procède-t-on pour qualifier de "patrimoine immatériel" une manifestation culturelle donnée? Quels problèmes pose une telle procédure?

6. Comment l'auteur du texte s'inscrit-il dans ce document? Quelles sont les réactions qu'il a eues à travers le temps par rapport aux choix faits en matière de patrimoine immatériel? Justifiez par des marques textuelles.

7. Enrichissez votre présentation précédente sur la diversité linguistique avec les contributions de ce texte.

Immatériel, mais bien réel

Danses, chants, rites, savoir-faire, langues et traditions orales sont autant d'éléments immatériels de la culture que l'UNESCO a décidé d'inventorier, de protéger et de développer. Mais selon quels critères?

DR. RICHARD KURIN

DIRECTEUR DU SMITHSONIAN INSTITUTION CENTER FOR FOLKLIFE AND CULTURAL HERITAGE, À WASHINGTON (ETATS-UNIS).

L'opéra traditionnel *kunqu*, en Chine; le théâtre *nogaku*, au Japon; les spectacles de *kutiyattam*, en Inde; les polyphonies géorgiennes; l'artisanat des croix, de bois ou de métal, en Lituanie; le genre musical *niagassola sosso bala*, en Guinée... Voici quelques-uns des chefs-d'œuvre répertoriés par un nouveau programme de l'UNESCO: le Patrimoine oral et immatériel de l'humanité.

«Patrimoine immatériel»? Cette expression technique reste réservée aux experts. Les chamans et les musiciens ne l'utilisent pas. Elle désigne les aspects immatériels de la culture, ses productions éphémères comme les traditions orales, la langue elle-même, ou encore les croyances, les valeurs et les savoir-faire qui donnent leur vitalité aux cultures. Elle comprend, par exemple, les danses nuptiales et les chants funèbres, les techniques artisanales et les usages agricoles transmis oralement. Elle peut aussi désigner des fêtes et des lieux de rencontre, comme la merveilleuse place Djamaa el-Fna, à Marrakech. S'il a parfois sa place au musée – avec des échantillons des plantes utilisées par les guérisseurs, par exemple – le patrimoine immatériel représente avant tout la tradition orale et vivante d'un peuple. Il ne se conserve pas à l'abri d'une vitrine!



La Colline des croix, à Siaulai (Lituanie): un lieu de pèlerinage national.

© Nekrosius/Viloto/Gamma, Paris

Un élan qui remonte à l'ère Meiji

Le caractère immémorial de la culture n'est pas une découverte récente. Aux XVIIIe et au XIXe siècles, philologues et folkloristes ont répertorié des traditions orales dans toutes les régions du monde. Mais l'expression «patrimoine culturel immatériel» est assez récente. En 1950, le Japon élabore un premier programme national en faveur de ses trésors vivants, qui vise à reconnaître le savoir-faire des maîtres, dans les arts traditionnels. Très vite, la Corée, les Philippines, la Thaïlande, les Etats-Unis et la France vont s'en inspirer. Le patrimoine immatériel apparaît comme un bien ou une richesse qu'il faut protéger, reconnaître, promouvoir et encadrer. Cette idée remonte à l'ère Meiji, mais rejoint la conception occidentale de la propriété intellectuelle, selon laquelle le droit d'auteur et le brevet s'appliquent à la traduction matérielle d'une idée. Reste la création culturelle collective. Sans support matériel écrit ou enregistré, elle posait – et pose encore aujourd'hui – des problèmes. ▶

Texto 11: « Immatériel mais bien réel »

Dans les années 1970, la réflexion sur le patrimoine immatériel et sur la nécessité de le sauvegarder se nourrit des débats qui accompagnent l'élaboration, par l'UNESCO, de la notion de patrimoine mondial de l'humanité. La réflexion se traduira enfin, en mai 2001, par une avancée concrète, quand le Directeur général de l'UNESCO, M. Koichiro Matsuura, proclamera les 19 premiers chefs-d'œuvre du Patrimoine oral et immatériel de l'humanité.

Les linguistes estiment que la majorité des 6 000 langues encore parlées sur la planète disparaîtra au siècle prochain

Pourquoi un délai aussi long? A cause, tout d'abord, d'un manque de précision: si la notion de culture est large, les mots «patrimoine» et «immatériel» contribuent plus encore au flou. Ensuite, on imagine mal l'expression « patrimoine culturel immatériel» dans la bouche d'un artisan ou d'un griot lauréats.

Malgré ces deux écueils, l'intérêt pour ce domaine s'est accru en même temps que la sensibilisation de l'opinion à la mondialisation. Au niveau mondial, les biens culturels, à l'instar des ressources naturelles, paraissent menacés d'extinction. Les linguistes estiment que 50% à 95% des 6 000 langues encore parlées sur la planète disparaîtront au cours du siècle prochain. La grande majorité d'entre elles n'étant pas fixée par l'écriture, chacune emportera avec elle des savoirs et des modes d'expression accumulés au fil des générations.

A l'échelle locale, l'opinion se montre réticente à accepter un modèle de consommation planétaire et homogénéisé, sans racines, sans mémoire et sans symboles. Défendre sa culture revient à dire: «*le monde dans lequel je vis s'est élargi, mais j'y ai encore ma place*». Dans un registre plus grave, la notion de patrimoine culturel immatériel a aussi retenu l'attention de l'opinion quand des tensions liées aux pratiques religieuses et aux affirmations ethniques ont pris une tournure violente.

Evaluer le patrimoine immatériel n'est pas une tâche facile. La question a nourri les débats au sein du jury chargé par l'UNESCO de désigner les premiers chefs-d'œuvre immatériels. Un problème de définition s'est d'abord posé: une représentation de théâtre traditionnel met en jeu de nombreux éléments tangibles (textes écrits, scénographie, costumes). S'agit-il toutefois d'une tradition immatérielle parce que l'on a affaire à une représentation? A partir de quand une pratique culturelle devient-elle une tradition? Est-il nécessaire qu'elle soit connue d'un large public? Lorsque les pratiques évoluent, s'agit-il d'une adaptation appréciable de la tradition, ou d'une dérive condamnable?

Si la définition pose des problèmes, l'estimation de la valeur est plus épineuse encore. Chaque langue n'est-elle pas déjà un chef-d'œuvre? Comment estimer sa valeur et son importance relative – par le nombre de ses locuteurs, sa place dans l'Histoire, l'éclat de sa poésie?

Comment, enfin, décider si la richesse d'un patrimoine peut être préservée, et de quelle manière? A quelles traditions s'attacher en priorité? Les plus menacées ou les plus dynamiques? Sauvegarder une tradition nécessite de préserver les moyens de la pratiquer, parfois au prix de conditions de travail et de salaire inacceptables...

Les stratégies de la préservation ont donc, elles aussi, suscité des débats. Dans certains cas, le patrimoine immatériel peut apparaître comme un trésor national. Il mérite alors le soutien de l'Etat, des dégrèvements fiscaux ou des subventions... Au risque de transformer une pratique communautaire en une institution contrôlée par des bureaucrates.

Qui a le pouvoir de choisir?

D'autres fois, on estimera qu'une célébration rituelle n'est pas assez mise en valeur. Mais des investissements supplémentaires ne vont-ils pas dévoyer la tradition, lui substituer une attraction touristique? Pour certaines ressources immatérielles, une simple reconnaissance de leur valeur peut être une occasion de conflits, que le contrôle de la tradition devienne un enjeu entre groupes rivaux ou que l'ingérence extérieure modifie l'équilibre interne des pouvoirs. Il faut aussi savoir ce que l'on veut protéger de la tradition: ses productions (des chants), sa trace documentaire (un enregistrement), sa forme (le chant) ou ses moyens d'expression (les interprètes)?

A qui, enfin, revient le pouvoir de choisir? Les Etats membres de l'UNESCO présentent la candidature de traditions culturelles susceptibles d'être qualifiées de trésors. Le plus souvent, leur choix répond aux intentions les plus louables. Parfois, il reflète les intérêts étroits d'un clan au pouvoir. Des traditions minoritaires peuvent se trouver négligées, voire censurées, surtout quand elles puisent leur vitalité dans la résistance à la domination nationale. Le principe d'une désignation nationale est donc discutable.

Anthropologue et membre de ce jury, je doutais qu'il soit possible de définir et de sélectionner des trésors culturels immatériels avant que soient résolues toutes les questions soulevées par ce projet. Je m'interroge encore sur certains points, sur lesquels il sera sans doute possible d'avancer à mesure que le programme évoluera. Mais j'avoue avoir été impressionné par la sélection des 19 premiers chefs-d'œuvre.

Des traditions minoritaires peuvent se trouver négligées, voire censurées, surtout quand elles résistent à la domination nationale

Il est encourageant, à l'ère de la mondialisation, de constater que des cultures locales survivent et parfois même prospèrent. En cette époque d'innovation accélérée, j'ai pu juger de la vigueur et de la ténacité des traditions sélectionnées et de leurs adeptes. Je souhaite que les programmes d'action locaux, nationaux et, à présent, internationaux contribuent à inspirer les générations à venir. ■

Texto N° 15 : Peut-on enseigner l'esprit critique ? Comment apprend-on ? Jérôme Grondeux. Sciences Humaines - Mensuel N° 296 - septembre-octobre 2017

Sciences Humaines - Mensuel N° 296 - septembre-octobre 2017

Comment apprend-on ?

Peut-on enseigner l'esprit critique ?

Jérôme Grondeux

Former l'esprit critique des élèves est devenu une priorité de l'école française, en réponse à la prolifération de thèses complotistes sur Internet. Mais comment faire ? Et de quoi parle-t-on au juste ?

L'ambition de développer l'esprit critique chez les élèves n'est pas nouvelle dans le système d'enseignement français. Ainsi, lorsque, dans la prison de Riom où le régime de Vichy l'a jeté et dont on ne le sortira que pour l'assassiner, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay relisait les instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré, il en résumait ainsi l'esprit : *« Ces instructions reflètent à chaque page la tradition constante de notre culture, en particulier de notre culture secondaire : former le caractère par la discipline de l'esprit et le développement des vertus intellectuelles ; apprendre à bien conduire sa raison, en élèves de ces héritiers français du message socratique, Montaigne et Descartes ; à garder toujours éveillé l'esprit critique ; à démêler le vrai du faux ; à douter sainement ; à observer ; à comprendre autant qu'à connaître ; à librement épanouir sa personnalité* (1). » Nous sommes ici au cœur de la tradition républicaine française, qui cherche à la fois à unir les citoyens autour des valeurs de 1789 et à favoriser l'autonomie intellectuelle et la liberté d'appréciation de chacun, dans une transaction pratique permanente entre les philosophies politiques républicaine et libérale.

Vers une définition de l'esprit critique à usage éducatif

Dans cette optique, il n'est pas surprenant que la « grande mobilisation pour les valeurs de la République », lancée au début de l'année 2015 après les attentats du 7 janvier contre *Charlie Hebdo*, ait conduit à relancer la réflexion sur l'esprit critique, en particulier face au défi du complotisme. Cette réflexion s'est inscrite dans le cadre d'une reformulation de la conception de la citoyenneté républicaine, présente dans les programmes, autour des quatre dimensions de la culture morale et civique : la sensibilité, la culture de la règle et du droit, le jugement et l'engagement (2). Le « jugement » est à prendre au sens philosophique, qui inclut non seulement le jugement moral, mais aussi la capacité de se servir avec rigueur de sa raison. L'esprit critique étant intégré à une vision d'ensemble de la citoyenneté, le ministère a voulu en fournir une définition pratique à l'usage des enseignants, publiée sur le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale (http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html). Ce site accueille également les contributions de nombreux enseignants sous forme d'activités pour la classe concernant tous les niveaux d'enseignement.

On ne peut faire de l'esprit critique une compétence à part, qu'il serait simple d'évaluer. On peut toutefois le définir comme un ensemble d'attitudes qui se traduisent par des pratiques, et qui sont nourries par ces pratiques.

Cinq attitudes fondamentales

• **La curiosité est centrale.** Qui aura pleinement de l'esprit critique dans un domaine dont il ignore tout et ne veut rien savoir ? L'esprit critique sera alors réduit à sa plus simple expression : il conduira à s'abstenir de tout jugement dans un domaine que l'on ignore. L'école est un lieu où on prend le temps de s'informer et d'examiner les choses. Cette attitude peut être nourrie par des temps consacrés à la prise de contact des élèves avec l'actualité. Le développement d'une pratique régulière d'information des élèves, avec par exemple, au collège et au lycée, la constitution de dossiers d'actualité, ou, de plus en plus, le développement de webradios permettant aux élèves de mener des enquêtes sur des sujets de leur choix, est un enjeu central de l'éducation aux médias et à l'information inscrite dans les programmes.

• **La lucidité**, **la modestie et l'écoute** sont des attitudes que l'on peut lier entre elles : l'esprit critique s'applique d'abord à soi-même, et l'on retrouve là le *« connais-toi toi-même »* de la philosophie grecque qui est au cœur de l'humanisme. Il s'agit de se connaître comme capable de certitudes, mais aussi comme être de croyance et comme être d'ignorance, aussi comme capable de faire des hypothèses, de comprendre que le monde est vaste et complexe, et le champ de la connaissance infini ; de savoir enfin que nous avons besoin des connaissances des autres en tant qu'êtres sociaux. Et ce d'autant plus que nous vivons dans une société marquée par la séparation des tâches : la culture suppose d'être à l'écoute de ce que les spécialistes d'une question en connaissent. De ce point de vue, la présence dans l'enseignement de différentes disciplines est en elle-même une éducation à l'esprit critique. En outre, l'enseignement français s'est ouvert davantage depuis plusieurs années aux travaux en groupe, où les élèves doivent coopérer pour résoudre un problème, et donc confronter leurs hypothèses dans des démarches d'enquête, en sciences comme en histoire-géographie.

• **L'autonomie intellectuelle** est illusoire si elle n'est pas reliée aux autres attitudes. Mépriser les savoirs constitués, ériger ses opinions personnelles en savoir absolu, écarter systématiquement les autres opinions que la sienne, ce n'est pas exprimer sa liberté de pensée, mais laisser parler ses déterminismes culturels et sociaux. Inversement, comment éviter un placage de connaissances disparates qui ne permettrait pas aux élèves de penser par eux-mêmes ?

Retour aux sources

Les dernières décennies ont été marquées par une volonté d'accorder plus de place à la parole des élèves. La pratique du débat, et les discussions entre élèves et enseignants ont été plus récemment valorisées, en particulier dans les programmes de l'enseignement moral et civique.

Un fondement est cependant nécessaire pour que ces échanges permettent une véritable autonomisation intellectuelle des élèves : celui de la distinction entre les faits (que l'on vérifie mais qui s'imposent à nous) et les interprétations (que l'on confronte et que l'on évalue). Chercher la source d'une information pour s'interroger sur sa fiabilité, recouper les sources en histoire pour reconstituer le déroulement d'un événement, s'initier à l'observation et à la

démarche expérimentale en science, ce sont autant de manières de poser une réalité. Les interprétations, qui portent sur la signification ou sur l'explication des phénomènes observés, sont objets de débat. Ce qui ne veut pas dire qu'elles sont toutes utiles et/ou toutes valides. Les débats scientifiques peuvent être tranchés par l'expérience ou le raisonnement, une interprétation philosophique doit être cohérente… Il est des cas et des domaines où plusieurs interprétations sont possibles, et l'on retrouve ainsi les vertus de la suspension de jugement.

On peut donc enseigner l'esprit critique, à la condition de concevoir cet enseignement comme une acculturation portée par l'ensemble du système scolaire, se coulant dans les démarches de chaque discipline et des enseignements interdisciplinaires sans perdre de vue la visée d'ensemble. À la condition aussi de ne pas surestimer les effets de cet enseignement : les passions, nobles ou basses, et les intérêts, individuels et collectifs, jouent aussi un rôle considérable dans la marche de l'histoire. En restant simplement fidèle à un rôle historique de l'éducation : accroître la part du rationnel et du raisonnable dans la société.

Jérôme Grondeux : Historien, inspecteur général de l'Éducation nationale.

NOTES

1 **Jean Zay**, *Souvenirs et solitude. Notes du 2 juin 1943*, introduction et notes d'Antoine Prost, Belin, 2010. 2 Ministère de l'Éducation nationale, Programme de l'enseignement d'éducation morale et civique, 2015, et Socle commun de culture, de connaissances et de compétences, 2016.

Texte N° 16 : "La réinvention de la famille", F. de Singly, Label France N° 39, avril 2000

Consignes :

1. Expliquez brièvement le problème abordé dans l'article.

2. Proposez un découpage du texte en introduction, développement et conclusion. Justifiez-le et précisez la fonction de chaque partie dans ce texte.

3. Quels sont, d'après vous, les concepts fondamentaux de ce texte ? Justifiez votre sélection.

4. Analysez la présence de l'auteur dans son écrit :

    - Enoncez la position prise par de Singly concernant le problème posé dans le texte.
    - Relevez et classez les marques textuelles employées pour exprimer la position identifiée.

5. Faite une comparaison entre la famille « traditionnelle » et la famille « actuelle » d'après le contenu textuel. Donnez votre opinion au sujet des changements qui se sont produits dans la famille ces dernières décennies.



Illustration : Marine Dalsay

La réinvention de la **famille**

Régulièrement accusée au XXe siècle d'être une institution répressive pour ses membres et promise à la disparition, la famille a su, ces dernières décennies, s'adapter en Occident pour répondre aux aspirations nouvelles des individus. Au point de devenir un cadre privilégié de solidarité interpersonnelle et de réalisation de soi.

Plus de trente ans après le cri de l'écrivain André Gide : « *Famille, je vous hais !* », le mouvement de mai 1968 rejetait la famille comme nuisible car réprimant la vraie identité des enfants et des adultes en les transformant en individus conformistes. La période qui a suivi – les années 70 – a pu faire croire que la fin de la famille était arrivée. En effet, les jeunes se sont mis à vivre en couple sans être mariés ; les adultes ont divorcé de plus en plus ; les hommes ont été contraints de partager avec les femmes et le travail salarié et l'autorité dans la famille. Les indicateurs démographiques se sont affolés, le désordre était entré dans l'institution.

Ainsi, par exemple, plus de la moitié des premières naissances ont lieu aujourd'hui en France hors mariage. Si nos arrière-grands-parents revenaient en France, ils seraient effrayés devant le poids des naissances qu'ils nommaient « illégitimes » ! Le mariage n'est plus la référence unique pour la vie de couple et comme cadre de l'éducation des enfants. Aujourd'hui est déstabilisée la famille perçue comme « traditionnelle », qui exigeait que l'institution et la division du travail entre les sexes soit respectée. C'est incontestable.

Le lieu de la révélation de soi

Mais s'arrêter à ces observations est une erreur. Ce travail de destruction ne prend tout son sens que si on le

replace à côté d'une reconstruction du monde domestique qui s'est opérée en même temps (assez peu perceptible, à un niveau général du fait que les instruments de mesure quantitatifs, ayant été conçus pour approcher les familles de la période précédente, ne peuvent pas appréhender le sens des nouvelles familles).

Aujourd'hui, étant donné l'importance des séparations et des divorces, provoqués par le primat de l'amour sur l'institution, les couples sont plus fragiles. Les familles recomposées, les familles monoparentales, les familles concubines coexistent désormais avec les familles de premier mariage.

Ces bouleversements trahissent l'importance d'une plus grande attention accordée au développement personnel des membres du groupe domestique. La famille a moins pour objectif de produire des êtres obéissants, soumis à la hiérarchie familiale et sociale. Elle crée une ambiance au sein de laquelle les petits et les grands se sentent reconnus d'abord comme « personnes » originales. Et ainsi elle est devenue un espace de référence pour la construction de l'identité intime.

Les normes éducatives se sont modifiées, le succès de la psychanalyste Françoise Dolto est significatif, l'enfant doit être respecté dans sa nature profonde, ses parents ne doivent pas avoir pour objectif de le transformer en fonction de principes extérieurs. Ils sont là pour l'aider à devenir lui-même. C'est ce que nous avons nommé dans *le Soi, le couple et la famille* le travail de révélation de soi, ou le travail de Pygmalion, central dans les familles contemporaines. Le même travail est observé dans la relation conjugale : l'homme ou la femme amoureux vit une relation de confiance dans laquelle il pourra exprimer, avec le soutien de l'aimé(e), toute sa personnalité.

Egalité et respect de chacun

Une nouvelle famille est née, davantage centrée sur les individus et sur la qualité des relations interpersonnelles. C'est pour cette raison que nous la nommons « *famille relationnelle et individualiste* ». Ainsi changée, depuis le milieu des années 80, la famille est redevenue attractive puisqu'un de ses principes fondateurs est le respect aussi bien des petits que des grands, aussi bien des femmes que des hommes. Une certaine égalité de traitement caractérise désormais le groupe familial, ce qui est une nouveauté historique.

Lorsque, pour l'année internationale de la famille de 1994, l'ONU a déclaré que la famille était « *la plus petite démocratie au cœur de la société* », elle rendait hommage (volontairement ou non) aux transformations importantes des familles, surtout occidentales, de la seconde moitié du XX[e] siècle. En effet, contrairement aux familles traditionnelles, dans les familles contemporaines, le chef de famille a été supprimé (en 1970, en France, une loi remplace l'autorité paternelle par l'autorité parentale), au profit d'un mode de régulation où comptent surtout les négociations entre les conjoints, entre les parents et les enfants.

De ce principe de respect de l'individu en tant que personne, découlent des conséquences importantes. Une de celles-ci est le Pacte civil de solidarité (le Pacs), adopté en France, après de longs débats, à l'automne 1999, et par lequel l'Etat reconnaît un contrat différent du mariage, entre un homme et une femme, entre deux hommes, entre deux femmes ; une autre forme publique d'engagement.

De nouvelles formes d'engagement

Malgré l'ambiguïté d'une partie du texte de la loi, il s'agit bien d'une révolution : la vie privée est possible entre deux individus, quels que soient leur sexe et leur orientation sexuelle. Cette reconnaissance de l'homosexualité possible au sein de la vie conjugale signifie que la personne ne se définit pas d'abord en référence à cet élément de son identité. L'Etat ne donne plus de critère a priori pour le contrat fondateur d'une vie à deux, hormis le libre consentement et l'interdiction de la polygamie. Les personnes sont libres de s'apprécier, indépendamment du critère que le mariage exigeait et exige.

La reconnaissance des couples homosexuels pose une nouvelle question portant sur la possibilité pour ces couples de devenir parents (notamment au moyen de l'adoption). L'homoparentalité ne sera sans doute pas reconnue à court terme. Mais à moyen terme, il est possible que cette prise de position soit revue en raison des arguments déjà utilisés pour le Pacs. Un enfant a besoin pour s'épanouir d'être aimé et d'être reconnu comme une personne, cela implique d'avoir des parents qui sachent le faire. Est-ce qu'il est possible de soutenir que seuls les hétérosexuels disposent de cette compétence éducative ?

Actuellement l'absence de travaux scientifiques interdit de fournir une réponse fondée, les interventions des experts renvoient avant tout à des choix éthiques, à des conceptions différentes de l'évolution de l'humanité et de l'individu. Mais la définition de l'individu comme une « personne » – qui renvoie à l'histoire de l'individualisme en Occident, ainsi que le montre bien le philosophe Charles Taylor dans *les Sources du Moi* – semblant progressivement devenir dominante, le modèle des parents n'a pas fini d'être ébranlé. S'ajoutent aussi les conséquences des nouvelles techniques de reproduction, sans évoquer celles de l'éventuel clonage.

En définitive, pour vivre, pour se reproduire, pour se reconstituer, les hommes et les femmes organisent leur vie privée selon des modalités diversifiées, qui renvoient pour une grande part aux besoins de la société dans laquelle ils sont. Nul doute donc que la famille se transformera encore, dans le domaine de la filiation ; dans les relations conjugales, puisque l'égalité n'est pas encore réalisée, les femmes assurant encore la plus grande part du travail domestique et éducatif[1] ; dans les relations entre les parents et les enfants car le droit des enfants est encore balbutiant[2]. L'avenir de la famille est ouvert, étant donné sa capacité de changement, prouvée par les trente dernières années de ce siècle. ■

François de Singly
Professeur à la Sorbonne
Directeur du Centre de recherche
sur les liens sociaux
(CNRS-Université de Paris V)

1. Voir le dossier consacré à la place des femmes en France dans le *Label France* n°37.
2. Voir l'article de Florence Raynal dans le n°38.

Repères bibliographiques

- *La Famille incertaine*, de Louis Roussel, éd. Odile Jacob, Paris, 1999.
- *Le Droit de la famille*, de Frédérique Eudier, éd. Armand Colin, Paris, 1999.
- *Les Sources du moi*, de Charles Taylor, éd. du Seuil, Paris, 1998.
- *Le Soi, le couple et la famille*, de François de Singly, éd. Nathan, Paris, 1996.
- *Sociologie de la famille contemporaine*, de François de Singly, éd. Nathan, Paris, 1993.

37

Texte N° 17 : « Droits affichés, libertés confisquées », Sana Ben Achur, Le Courrier de l'UNESCO, avril-juin 2011.

Consignes :

1. Regardez la première image du texte, décrivez-la, établissez sa fonction et finalement mettez-la en rapport avec le titre el le chapeau du texte. Rédigez un court paragraphe qui intègre les informations obtenues.

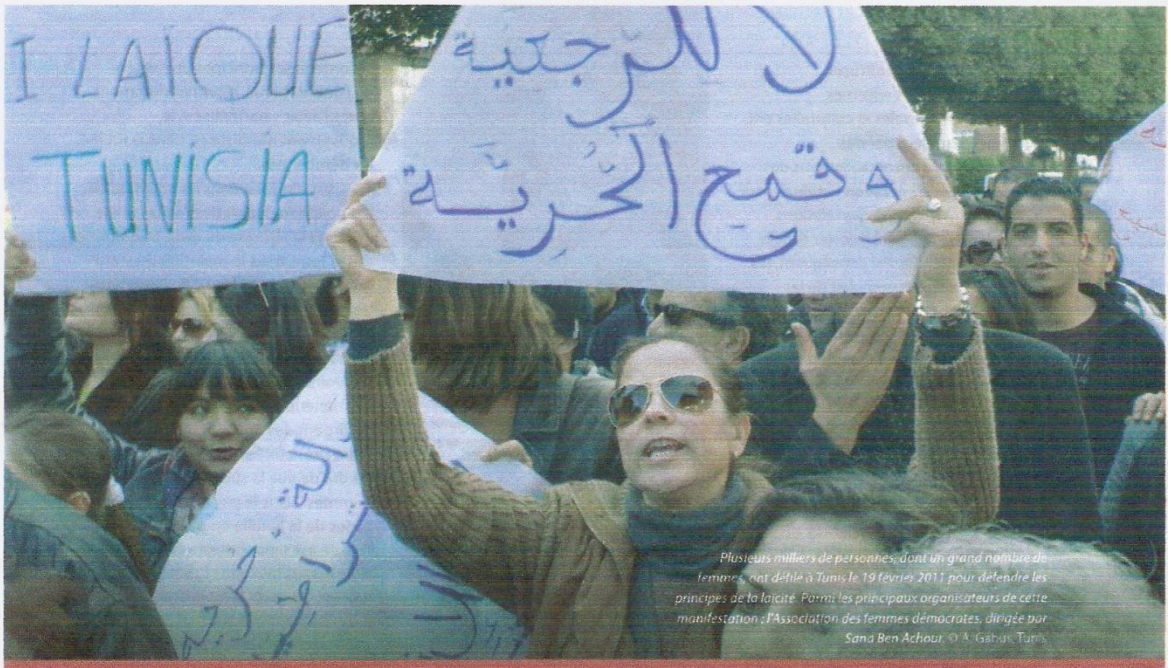
2. Pourquoi les droits des femmes ne sont pas respectés ? Quel est le champ légal qui met en évidence cette situation ? Donnez quelques exemples de cette situation.

3. Quelle notion introduit l'articulateur MTL 41 néanmoins ? Quelles sont les idées qu'il met en relation?

4. Quelle zone du texte illustre l'image du début ?

5. Énoncez le paradoxe dont il est question dans le texte. Quelle est sa conséquence ?

6. Quels sont les obstacles à surmonter encore en Tunisie ?



Plusieurs milliers de personnes, dont un grand nombre de femmes, ont défilé à Tunis le 19 février 2011 pour défendre les principes de la laïcité. Parmi les principaux organisateurs de cette manifestation : l'Association des femmes démocrates, dirigée par Sana Ben Achour. © A. Gabus, Tunis

Droits affichés, libertés confisquées

Pour comprendre les obstacles qui entravent l'autonomie des femmes dans les pays arabes, y compris en Tunisie où elles participent aux élections depuis 1957, la juriste Sana Ben Achour pénètre dans les coulisses du droit de la famille. Elle dénonce les faux-semblants d'un féminisme d'État qui est loin de répondre aux exigences d'égalité des sexes et d'indivisibilité des droits.

SANA BEN ACHOUR

Dans la région arabe, le débat actuel sur les droits des femmes est focalisé sur la réforme du droit de la famille. En effet, au nom d'un islam hissé au rang de religion d'État, les lois modernes réservent aux femmes un statut inférieur à celui des hommes. Du Machrek au Maghreb, s'est construit autour des femmes – et d'elles principalement – un système normatif subordonné à la charia ou au *fiqh* [loi et jurisprudence islamiques] qui légitime, sous diverses modalités, toutes sortes d'amalgames entre religion et identité politique, entre commandement politique et application des lois chariques, entre mariage et endogamie religieuse…

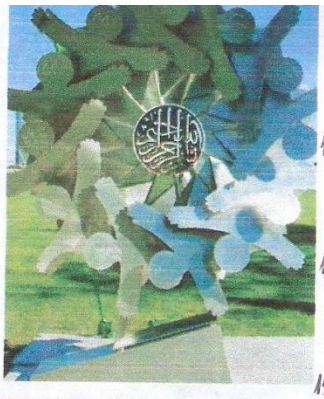
Les lois sur la famille scellent les liens entre les ordres religieux et politique, de sorte que la famille se construit comme une citadelle de la domination masculine. Il suffit de prendre comme exemple les règles du mariage, qui vont de la tutelle matrimoniale à l'interdiction d'une union entre une musulmane et un non musulman, ou les rapports entre conjoints bâtis sur le devoir d'entretien qui confère un rôle prééminent aux hommes. On peut y ajouter également les règles de la filiation et de la parenté, fondées sur la généalogie patrilinéaire et appliquées aux lois sur la nationalité : les femmes ne peuvent pas donner leur nationalité à leurs époux et à leurs enfants.

Sur les 22 membres de la Ligue des États arabes, 16 ont adhéré à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1981. Néanmoins, ils ont quasiment tous émis des réserves substantielles, qu'elles soient générales ou spécifiques, à l'une ou à l'autre disposition du texte. On comprend dès lors que les mouvements féministes, nés dans les années 1980, se soient mobilisés sur le terrain des politiques publiques, contre les discriminations institutionnalisées et les écarts entre les droits humains universels et les lois nationales

Otages du régime politique

Il faut savoir que les réformes économiques, sociales et culturelles ont souvent été initiées par des gouvernements autoritaires, issus des mouvements de libération nationale, qui ont accaparé le champ des relations familiales pour en faire le levier de leur politique nationale. Par conséquent, les codes du statut personnel et de la famille, qui sont pourtant issus du droit musulman classique, s'insèrent dans une politique législative qui marque une certaine conquête de la raison législatrice moderne. Ce fut le cas des lois égyptiennes de 1917, 1920 et 1929, puis des Codes du statut personnel de Jordanie (1951 et 1976), de Syrie (1953), de Tunisie (1956), du Maroc (1957-1958) et d'Irak (1959). D'autres pays se sont récemment ralliés à ce modèle : l'Algérie et le Koweït en 1984 et, plus proche de nous, la Mauritanie en 2001. Dans tous les cas, les réformes ont abouti au réaménagement du droit et à la recomposition de la normativité islamique autour des femmes. Car ce qui est en jeu, c'est la *siyassa tachrîya* (« fabrication d'une politique législative ») rendant compte d'un arbitrage entre les principes d'organisation identitaire et les revendications égalitaires des sociétés civiles. C'est justement ce qui donne au droit du statut personnel et de la famille son oscillation entre esprit de tradition et esprit d'innovation.

Par ailleurs, aucune de ces politiques n'a été implantée sans l'intervention autoritaire des pouvoirs centraux : décrets du chef d'État (comme en Tunisie, sous la présidence du conseil de Habib Bourguiba), règlement d'un état d'urgence (comme en Égypte du temps du président d'Anouar el Sadate) ou *dhahir* du roi (comme au Maroc). Presque partout, elles se sont accompagnées de la mise en place d'Unions nationales de femmes, organisations féminines satellites, fortement enchâssées dans l'appareil d'État et le parti au pouvoir. Celles-ci servent de canal de diffusion de la politique sociale en matière de santé de la mère et de l'enfant, de scolarisation et d'alphabétisation, de développement rural, de vulgarisation des nouveaux droits des statuts personnels et de la famille. Ces « féminismes d'État » ont fini par prendre les femmes en otages et par faire d'elles le bouclier de la stabilité des régimes politiques.



« *Solidarité entre sœurs* », œuvre du sculpteur italien Silvio Russo offerte par les femmes arabes à l'ONU en 1996, pour symboliser leur solidarité avec les femmes du monde entier.
© UN Photo/Eskinder Debebe

Maintien du statu quo

Aujourd'hui, dans des pays gagnés par les mouvements islamistes et les appels au conformisme, ces textes qu'entache un déficit démocratique, semblent n'avoir toujours qu'une existence précaire. À tout moment, ils peuvent être remis en cause, comme ce fut le cas en Égypte avec la loi Jihane de 1979 (du nom de l'épouse de Sadate), qui permettait à une femme d'obtenir automatiquement le divorce durant l'année suivant le deuxième mariage de son mari. Cette loi a été abrogée en 1985, au regard du nouvel article 2 de la Constitution faisant de la loi islamique la source principale de législation. Ce fut aussi le cas en Tunisie où, à la destitution du président Bourguiba en 1987, les menaces d'un « retour aux sources » se sont multipliées. Il a fallu encore une fois l'intervention tutélaire des sommets de l'État pour mettre hors d'atteinte le Code du statut personnel, accorder à ses principes une valeur d'acquis national, réprimer durement, après l'avoir « normalisé », le mouvement islamiste et, dans la foulée, les démocrates.

C'est dire que, dans les coulisses de ces politiques législatives de la famille, ce n'est pas la réforme du droit traditionnel qui se joue, mais le maintien du statu quo. La remise en cause de l'asymétrie traditionnelle entre droits des hommes et droits des femmes constituerait une menace à l'ordre public établi. Aussi les pouvoirs en place réactualisent-ils en permanence cette asymétrie, quand ils accordent des droits et des garanties judiciaires aux femmes, sans jamais perdre de vue la supériorité des hommes. Dans le paysage général des codes de la famille en pays d'islam, la Tunisie est sans conteste celle qui est allée le plus loin dans la voie de la transgression de la loi divine : divorce par consentement mutuel autorisé dès 1956, droit de vote pour les femmes acquis dès 1957, avortement légalisé dès 1962… Mais dans cette voie, elle est aussi celle qui – rejoignant les autres pays – n'a pu surmonter le problème du privilège des hommes. D'où la qualité du mari chef de famille, le maintien – même au titre du dinar symbolique – de la dot comme condition de formation du mariage, la règle du double au profit des hommes en matière d'héritage, etc. On mesure, dans ces conditions, l'ampleur du fossé qui sépare le discours des gouvernants sur la réforme du statut personnel ou sur l'amélioration des droits de la famille et les revendications féministes sur l'autonomie du sujet femme, l'égalité et l'indivisibilité des droits.

En décembre 2008, **Sana Ben Achour** a été nommée présidente de l'Association tunisienne des femmes démocrates (ATFD), qui a pour principaux objectifs l'adhésion aux valeurs universelles d'égalité entre les sexes, de droits humains et de libertés fondamentales et le combat contre les atteintes aux droits économiques et sociaux des femmes.
Agrégée en droit public et maître de conférences à la Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales de Tunis, Sana Ben Achour est également membre de la Ligue tunisienne des droits de l'Homme (LTDH).



© Sana Ben Achour

Texte N° 18 : « Une lente conquête du marché du travail », Feriel Lalami, Le Courrier de l'UNESCO, octobre-décembre 2011.

Consignes :

1. Analysez la personnalisation dans ce texte. Présentez votre analyse sous forme de liste. Justifiez par des marques textuelles.

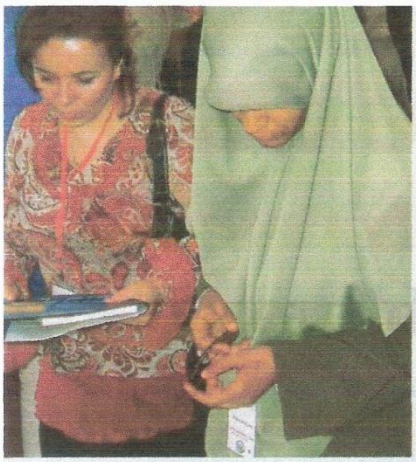
2. Racontez en quelques lignes l'histoire du début. Pourquoi elle est présentée ?

3. Dans quel but est introduit l'articulateur MTL 29 *en effet* ?

4. Quelles sont les causes de l'augmentation du travail féminin ? Comment elles sont indiquées ? Faites-en une énumération.

5. Quel autre obstacle les femmes doivent-elles surmonter? Comment elles ont pu le contourner ?

6. En vous aidant des marques temporelles, faites un tableau comparatif entre le travail féminin précédent et actuel en Algérie.



Une lente conquête du marché du travail

FERIEL LALAMI

Le travail décent étant au cœur de la célébration de la Journée internationale de la femme en 2011, *Le Courrier de l'UNESCO* a décidé de se pencher le cas de l'Algérie, qui a connu une expansion rapide du travail féminin depuis les années 1990. Aujourd'hui, les Algériennes affrontent le marché du travail armées de diplômes, mais quand ce n'est pas la précarité, c'est le plafond de verre qui demeure leur lot commun.

« Je m'appelle Hassiba. J'ai 38 ans. Mariée, trois enfants. J'exerce le métier d'agent technique dans une entreprise privée. Pour me rendre à mon travail, je dois prendre deux bus au moins une heure et demi avant l'heure d'ouverture des bureaux pour être sûre d'être à l'heure. Il ne s'agit pas de risquer un renvoi. C'est si difficile de trouver du travail de nos jours. Il n'est pas question de se priver de mon salaire : notre famille n'y arriverait pas avec le salaire de mon mari seulement. Ma mère admet difficilement que je travaille : de son temps, les femmes ne travaillaient qu'à la maison ».

Le témoignage de cette jeune Algérienne de la commune de Aïn Naaja à Alger, que j'ai recueilli en novembre 2010 dans le cadre d'une recherche sur les modifications des configurations familiales, montre que malgré les obstacles, les femmes en Algérie s'inscrivent durablement dans le marché de l'emploi. Une tendance qui s'est confirmée lentement mais sûrement au cours des trois dernières décennies, bien qu'elle n'ait pas encore produit des résultats très probants. En effet, avec seulement 15 % de femmes sur la totalité de la population active (pourcentage resté inchangé entre 2007 et 2010), l'Algérie est loin derrière ses voisines, la Tunisie et le Maroc, qui en comptent respectivement 25 % et 28 %.

Il n'en reste pas moins que le taux d'activité des femmes a progressé de 10 % entre les années 1980 et le début des années 2000. Pourquoi ? Avant tout à cause de ce triste épisode de l'histoire que d'aucuns appellent « la tragédie algérienne des années 1990 » ou « la deuxième guerre d'Algérie ». De plus, l'adieu au contrôle des prix exercé par l'État, les coupes dans les dépenses publiques et la hausse du chômage qui ont suivi ont précipité les familles dans la pauvreté. Les femmes se sont mises à chercher du travail, sans que les familles n'osent jeter sur leurs épaules le lourd poids de la tradition : il fallait bien manger.

À cela, il faut ajouter une autre spécificité algérienne : les femmes qui travaillent sont plus qualifiées que les hommes. Ainsi, plus de la moitié des femmes actives, en 2003, possédaient au moins un diplôme d'études secondaires, contre un cinquième des hommes seulement. Cela est dû essentiellement à la politique volontariste de démocratisation de l'enseignement développée par l'État qui, dès la fin de la période coloniale, s'est traduite par une progression rapide du taux de scolarisation féminine. Si bien qu'en 2010, les filles représentaient 57 % de la population étudiante.

Autre constat : jusque dans les années 1990 la majorité des femmes actives avaient entre 19 et 24 ans, et elles étaient célibataires. Dans la plupart des cas, le mariage ou la naissance d'un enfant mettait fin à leur carrière. Aujourd'hui le nombre de femmes mariées a considérablement augmenté et elles sont presque aussi nombreuses à travailler (18 %) que les célibataires (20 %).

Mais ces statistiques ne disent pas tout. Il y a aussi le large éventail des métiers. Bien que leurs secteurs de prédilection demeurent l'enseignement, la santé et l'administration, les femmes investissent désormais d'autres domaines d'activité, comme le journalisme. Actuellement, 60 % des professionnels des médias sont des femmes.

Plafond de verre et travail précaire

Ces métiers permettent aussi aux femmes d'acquérir une plus grande visibilité sur la scène publique. Néanmoins, on ne peut ignorer le fait que, dans l'évolution de leur carrière, y compris dans les métiers « féminisés », les femmes se heurtent au plafond de verre : la responsabilité de haut niveau reste une affaire d'hommes. Alors que dans l'éducation nationale, les femmes constituent la moitié du personnel, elles n'étaient en 2005 que 9,15 % aux postes de proviseur et 5,6 % à ceux d'inspecteur de l'éducation de base.

De surcroît, le chômage frappe les femmes plus durement que les hommes : respectivement 19,1 % contre 8,1 % en 2010 selon l'Office national des

Algériennes suivant une formation de professeurs d'anglais financée par le Département d'État des États-Unis. © Ruth Petzold, Alexandria

statistiques (ONS). Pire encore, parmi les plus qualifiés, les femmes au chômage sont trois fois plus nombreuses que les hommes : 33,6 % contre 11,1 %. Face à la saturation du marché de l'emploi, les femmes choisissent souvent de créer leur propre entreprise dans le commerce, les services ou l'artisanat. Selon le Centre national du registre du commerce (CNRC), entre 2006 et 2007, le nombre de commerçantes a augmenté de 4 %. Bien qu'il s'agisse le plus souvent de micro entreprises, la proportion de femmes dans la catégorie des employeurs est ainsi passée de 3 à 6 %. Fait nouveau, un nombre croissant de femmes exercent comme agents immobiliers, agents touristiques ou responsables d'exploitation agricole.

L'augmentation régulière du nombre de femmes exerçant une activité rémunérée a entraîné la création d'emplois informels comme la garde d'enfants ou la cuisine à domicile. Généralement réservée aux femmes, cette économie informelle s'étend aussi au petit commerce et au secteur privé. Autant d'emplois mal payés et précaires qui ne fournissent pas de couverture sociale.

Il est certain que l'accès au travail féminin entraîne de nouvelles configurations familiales grâce auxquelles les femmes gagnent en autonomie. Le modèle de « l'homme pourvoyeur de revenus » tombe lentement en désuétude. Mais si, par le passé, les femmes devaient lutter contre la culture patriarcale pour exercer une activité rémunérée, aujourd'hui, elles se heurtent à un obstacle tout aussi difficile à surmonter : l'extrême rareté des emplois.



© A-M Tournebize, Paris

Politologue algérienne, **Feriel Lalami**

Texte N° 19 : « Apprendre? » (extracto), C. Rogers, Liberté pour apprendre, Ed. Dunod, Paris, 1969.

Consignes :

1. Précisez le sujet développé dans le texte et signalez les moyens utilisés par l'auteur pour le présenter.

2. Relevez les appréciations (jugements) de l'auteur sur les deux modes d'apprentissage. Lequel des deux modes d'apprentissage est plus rigoureusement présenté? Avec quelle intention l'auteur fait ces expositions?

3. Caractérisez les deux modes d'apprentissage dont il est question dans ce texte.

4. Repérez les marques textuelles qui introduisent les "dires des autres" à propos du sujet abordé. Avec quelle intention l'auteur introduit-il ces paroles?

5. Expliquez le dilemme posé par l'auteur dans la ligne 95 et suivantes.

6. Reformulez l'opinion de l'auteur exprimée dans la conclusion.

PROLOGUE

Apprendre ?

J'écris ce livre parce que je veux m'adresser aux maîtres, aux professeurs, aux éducateurs, à tous ceux qui dirigent une école, un établissement d'enseignement supérieur ou toute autre institution consacrée à l'enseignement. Mais qu'ai-je à leur dire ? Je suis ici, assis dans mon bureau, et je m'interroge à ce sujet. Un tel flot d'idées et de sentiments me submerge que je ne sais par où commencer. Enfin, une idée commence à émerger : je vais leur parler d'*apprentissage*.

Mais pas de cette chose sans vie, stérile, futile, aussitôt oubliée, que l'on s'escrime à fourrer dans le cerveau de pauvres gens qui n'en peuvent mais, attachés qu'ils sont à leur siège par les chaînes du conformisme ! Je parle de l'APPRENTISSAGE, c'est-à-dire de cette curiosité insatiable qui pousse l'adolescent à assimiler tout ce qu'il peut voir, entendre ou lire au sujet des moteurs à essence pour pouvoir améliorer le rendement et la vitesse de la voiture qu'il a bricolée. Je parle de l'étudiant qui dit : « Je fais des découvertes, je saisis au vol ce que je peux attraper et je le fais *mien*. » Je parle de n'importe quel apprentissage au cours duquel l'apprenti progresse selon une ligne pareille à celle-ci : « Non, non, ce n'est pas cela que je veux... Attendez ! Oui, ceci est déjà plus près de ce qui m'intéresse, de ce dont j'ai besoin... Bon, nous y voilà ! Maintenant je saisis et je comprends ce dont j'ai besoin et ce que je veux savoir ! » Tel est le thème, tel est le sujet de cet ouvrage.

Il y a deux modes d'apprentissage.

En matière d'apprentissage, je crois qu'on peut — le long d'un continuum — distinguer deux modes principaux. A un bout de l'échelle, on trouve ce genre de tâches auxquelles certains psychologues soumettent parfois leurs sujets : l'apprentissage de syllabes dénuées de sens. Mémoriser des items tels que baz, ent, nep, arl, lud et d'autres de la même veine constitue une tâche difficile. Du fait qu'aucune signification n'est attachée à ces syllabes, celles-ci ne sont pas faciles à retenir et sont menacées d'un oubli précoce.

Souvent, nous ne voulons pas reconnaître qu'une bonne partie de la matière exposée en classe n'a pour l'élève pas plus de signification que n'en a pour nous une liste de syllabes dénuées de sens. Et ceci est particulièrement vrai pour l'enfant défavorisé, dont le milieu familial ne fournit pas de contexte pour la matière à laquelle il est confronté. D'ailleurs, presque tous les étudiants estiment que d'énormes parties de leur programme n'ont pour eux aucune signification. En sorte que l'enseignement devient souvent la vaine tentative de retenir une matière qui n'a pas de signification personnelle pour l'étudiant.

Un tel apprentissage n'engage que l'esprit. Il se cantonne au plan cérébral et n'implique la présence ni des sentiments ni des significations personnelles : il ne touche pas la totalité de la personne.

A l'opposé, il existe un autre mode d'apprentissage, qui est « expérientiel », important pour la personne et lourd de signification. Quand le petit enfant met la main sur un radiateur brûlant, il apprend pour lui-même la signification du mot « chaud » ; il apprend à se méfier dorénavant de tous les radiateurs du même genre ; et il a assimilé cette leçon de choses d'une manière signifiante, où il s'est senti impliqué et qu'il n'oubliera pas de sitôt. De même, l'enfant qui a retenu par cœur que « deux et deux font quatre » peut un jour, alors qu'il est en train de jouer avec des cubes ou des billes, soudain comprendre que vraiment « deux et deux, ça *fait* quatre ! » A ce moment, il découvre quelque chose qui est significatif pour lui et d'une manière qui engage à la fois ses pensées et ses sentiments. Ou bien encore, l'enfant qui a péniblement « appris ses lettres » est un jour « pris » par une histoire imprimée, récit comique ou aventure, et brusquement se rend compte que les mots détiennent un pouvoir magique qui le transporte dans un autre monde. Ce jour-là, il a « réellement » appris à lire.

Marshall McLuhan rapporte un autre exemple. L'enfant de cinq ans qui est transporté à l'étranger et qui peut pendant des heures jouer librement avec ses nouveaux camarades va apprendre la langue du pays en quelques mois, sans aucun cours de langue, et en outre il acquerra un accent correct. Cet enfant apprend dans un contexte qui a de l'importance et une signification pour lui, et un tel apprentissage est particulière-

ment rapide. Si par contre vous lui faites donner des *leçons*, fondées sur ce qui paraît important aux yeux du *maître*, vous constatez que l'apprentissage est terriblement freiné, sinon arrêté.

Cet exemple banal mérite pourtant réflexion. Comment se fait-il que l'enfant laissé à ses propres moyens apprend rapidement et retient pour longtemps et d'une manière qui a une signification pratique pour lui, alors que tout cela peut être gâché si on essaie de l' « instruire » d'une façon qui n'engage que son cerveau ? Il pourrait être utile d'y regarder de plus près.

Définition.

Permettez-moi de définir un peu plus rigoureusement les éléments qui sont présents dans un tel apprentissage, expérientiel et significatif. J'y vois d'abord un *engagement personnel* : dans un apprentissage de ce genre, c'est la personne tout entière qui se trouve impliquée dans ses aspects cognitifs et affectifs.

J'y vois aussi l'*initiative de l'apprenti*. Même lorsque l'élan ou l'excitant vient de l'extérieur, l'impression de découvrir, d'atteindre, de saisir et de comprendre vient de l'intérieur.

Un tel apprentissage est encore un *apprentissage en profondeur*. Il change quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même de l'apprenti.

Il est *évalué par l'apprenti lui-même*. Celui-ci sait bien si cet apprentissage rencontre sa demande, le conduit à ce que lui-même *veut* connaître et si cela éclaire la zone d'ignorance qu'il est en train d'explorer. Nous pouvons dire que l'instance d'évaluation, le « lieu de l'évaluation », se trouve réellement dans l'apprenti.

Un tel apprentissage est *essentiellement signifiant*. Lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience tout entière.

Le dilemme.

Je suis convaincu que tous les maîtres et tous les enseignants préfèrent cet enseignement expérientiel et signifiant à un enseignement du type « syllabes dénuées de sens ». Et pourtant, dans l'immense majorité de nos écoles et à tous les niveaux, nous nous trouvons bloqués dans un système traditionnel et conventionnel qui rend peu probable, sinon impossible, un apprentissage signifiant. Si nous réunissons dans un même ensemble des éléments tels qu'*un programme obligatoire, l'identité des tâches pour tous les étudiants, l'exposé magistral* comme unique mode d'enseignement ou presque, les *examens étalons* qui évaluent les étudiants de l'extérieur, *les notes ou mentions* décernées par le maître comme seule mesure de l'apprentissage, nous pouvons alors garantir sans grand risque que l'apprentissage signifiant sera réduit au minimum.

A-t-on le choix ?

Ce n'est pas à partir d'une quelconque dépravation personnelle que les enseignants appliquent un système aussi destructif. Mais tout simplement parce qu'ils ne connaissent pas d'autre possibilité. Les éléments que je viens d'énumérer ont fini par être considérés comme la seule forme possible d'*enseignement*. En fait, il *existe* d'autres possibilités : que ce soit au niveau des moyens concrets de conduire une classe ou un cours, au plan des principes et des hypothèses sur lesquels on peut édifier l'enseignement, ou au niveau des objectifs et des valeurs pour lesquels enseignants et étudiants peuvent lutter. J'espère que ceci deviendra clair au fil des chapitres qui vont suivre.

ROGERS, C.: Liberté pour apprendre

Ed. Dunod 1969

Texto N° 20 : Quand les enseignants français traitent de l'immigration. Par Benoît Falaize in « L'année du Maghreb » IV | 2008. Dossier : La fabrique de la mémoire

Consignes:

1. Précisez la situation qui a déclenché cet écrit. Signalez le but de l'enquête développée et la méthodologie utilisée pour faire l'étude.
2. Pourquoi l'auteur parle d'*enjeux* ? Expliquez pourquoi il affirme que l'histoire de l'immigration *« rentre toujours un peu par la porte du fond ?* Justifiez par des marques textuelles de l'énonciation.
3. Présentez les positions des enseignants à propos du sujet abordé. Comment ces voix interagissent-elles avec celle de l'auteur ?
4. Précisez les marques de la présence de l'auteur. Classez-les.
5. Expliquez les raisonnements suivants:

   - Beaucoup d'enseignants s'interrogent sur les problèmes d'identité réels ou supposés des élèves, quand il ne s'agit pas d'une projection pure et simple de leur propre histoire familiale. ***Mais*** ils sont aussi les vecteurs d'une relégation inconsciente. ***En effet*****,** et paradoxalement, lorsqu'on interroge les professeurs d'histoire-géographie sur leur pratique concernant l'histoire de l'immigration, ils répondent qu'ils la traitent, ***mais*** en géographie, ou en éducation civique, conformément aux programmes tels qu'ils existent.

   - Il existe une véritable *doxa* scolaire concernant la tolérance, sans cesse évoquée. ***Pourtant*****,** on va le voir, elle est régulièrement remise en cause dans l'enceinte scolaire même, à l'heure où l'ensemble de l'école semble pris au piège d'une ethnicisassion profonde des relations interpersonnelles.
6. Élaborez un tableau récapitulatif du contenu textuel.

Texto N° 20 : Quand les enseignants français traitent de l'immigration. Par Benoît Falaize in « L'année du Maghreb » IV | 2008. Dossier : La fabrique de la mémoire

L'année 2007 a vu l'ouverture à Paris d'une Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI)1. « L'heure serait-elle enfin venue de la reconnaissance, dans tous les sens du terme, du « passé composé » de la France et de l'Europe ? La création d'un lieu dédié à ces populations venues d'ailleurs est en tout cas le meilleur moyen de leur redonner toute leur place dans l'histoire de la nation »2 déclarait à son sujet Philippe Dewitte, cheville ouvrière de la Mission de préfiguration de la CNHI. De fait, le Comité pédagogique de la CNHI a très tôt (bien avant la concrétisation du projet) demandé à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) de dresser un état des lieux de la présence de l'histoire de l'immigration en milieu scolaire.

Ce sont les principales conclusions de cette enquête qu'on lira ci-dessous. Deux années ont été nécessaires pour réaliser l'étude. Les prescriptions, les manuels scolaires de plusieurs disciplines ont été lues, les pratiques effectives de classe ont été recensées et analysées, sans omettre les débats afférents sur la place de cette histoire dans l'école de la République3. C'est sur les pratiques qu'on insistera ici.

Une histoire « qui rentre toujours un peu par la porte du fond »

L'observation des pratiques de classe menées sur le thème de l'histoire de l'immigration et leur analyse témoignent à bien des égards du désarroi des enseignants.

De manière générale, les pratiques semblent écartelées entre la volonté de faire en classe cette page de l'histoire nationale et la relégation de cette histoire à des portions marginales du programme. Beaucoup d'enseignants s'interrogent sur les problèmes d'identité réels ou supposés des élèves, quand il ne s'agit pas d'une projection pure et simple de leur propre histoire familiale. Mais ils sont aussi les vecteurs d'une relégation inconsciente. En effet, et paradoxalement, lorsqu'on interroge les professeurs d'histoire-géographie sur leur pratique concernant l'histoire de l'immigration, ils répondent qu'ils la traitent, mais en géographie, ou en éducation civique, conformément aux programmes tels qu'ils existent4. L'entrée privilégiée de cette histoire semble se faire en dehors du programme d'histoire, c'est-à-dire en géographie, éducation civique, ECJS, mais surtout en Lettres et langues vivantes ou encore en sciences économiques et sociales. Il s'agit le plus souvent de pratiques transversales, menées à plusieurs (Lettres/histoire par exemple), parfois diffuses, anecdotiques et peu structurées.

Ce sont plus les enjeux contemporains qui motivent les pratiques observées, que la volonté d'inscrire la dynamique migratoire dans l'histoire nationale des deux derniers siècles. C'est pour répondre à l'urgence ou aux nécessités du quotidien et des relations avec les élèves, que les professeurs inscrivent ces questionnements en classe. L'histoire de l'immigration, *stricto sensu*, « c'est quelque chose qui rentre toujours un peu par la porte du fond, parfois »5, pour reprendre l'expression d'un des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête.

Une actualité et des enjeux contemporains omniprésents

« Nous, on a ce questionnement sur ici et maintenant. Car nous, on est ZEP et on a une population très plurielle. [On fait] des liens avec la tolérance, ici et maintenant, ou des liens avec les différences, qu'est-ce

que c'est que l'acceptation des différences, la confrontation des… vous voyez ? On est quelquefois beaucoup plus en éducation civique, ici et maintenant, avec cette difficulté de raccrocher à l'histoire6. »

Au cours des entretiens, les professeurs interviewés ont fait part de leurs objectifs pédagogiques ainsi que des enjeux que soulevait le fait d'avoir à enseigner l'histoire de l'immigration. Ces objectifs et ces enjeux, nous les retrouvons dans les feuilles de préparation de cours et les attendus de la leçon, face aux élèves.

Sur un sujet aussi sensible, les enjeux de l'actualité dominent, quelle que soit la discipline enseignée. Enjeux pratiques autour de l'identité, de l'histoire personnelle ; enjeux civiques et politiques autour des questions de l'actualité la plus récente. Ce sont les professeurs qui expriment ces notions, ces enjeux et ces valeurs, hors de l'histoire, au présent.

Le souci de la « reconnaissance » transparaît sans cesse et devient, majoritairement, un schème d'action pédagogique : le cours s'emploie à lutter contre les stéréotypes, le racisme et les préjugés de toutes sortes. Au fond comme le résume un enseignant :

« Quand on les reconnaît, ils vous reconnaissent »7. […] Pour moi c'est la réussite de mes élèves, leur donner confiance en eux, et donner l'estime de soi. Mes élèves se vivent comme dévalorisés sur le plan scolaire. Ils sont dans des filières qui ne sont pas dans des filières d'élite, ils le ressentent durement, et tout est fait pour cela. Ils ont le sentiment d'être dans des classes poubelles. […] L'enjeu principal : la reconnaissance de ces enfants qui sont rejetés partout. S'ils peuvent eux-mêmes travailler sur ces histoires-là et non pas seulement se vivre comme des Français qui ne sont pas des Français à part entière, c'est les réconcilier avec leur histoire. Et les faire se sentir mieux et ainsi ils pourront avoir un projet. C'est ça l'enjeu. Ils cumulent tellement de handicaps, d'ordre économique, ils ont pour certains une précarité extrême, ils sont maltraités par la société. Les textes sur le racisme, vous les avez vus ; dans le métro on ne contrôle pas tout le monde, le racisme ordinaire ils le côtoient tout le temps, c'est quand ils le racontent qu'on se l'imagine réellement. C'est une manière d'être un peu en empathie avec eux8. »

L'enseignement vient donc compenser, d'une certaine manière le manque de reconnaissance globale de la société à l'égard des élèves issus de l'immigration :

« Oui, on enseigne l'histoire de France et là du coup on enseigne aussi l'histoire de leurs origines. Donc, on fait un peu des deux. Et d'ailleurs s'il n'y avait pas cette population d'immigrés, on ne s'y intéresserait pas dans les programmes. Par exemple, tout ce qui concerne l'Asie ou l'Amérique latine, on n'enseigne rien. Et pourquoi ? Parce qu'on a très peu de gens qui viennent de là-bas. Comme il y une part importante d'immigrés dans la population française, du coup il y a une pression pour enseigner cette histoire. Et puis ils sont demandeurs, ils adorent cela9. »

« L'histoire de l'immigration est un thème toujours présent dans mon enseignement. Je dois avoir trois Français dans la classe, ils sont tous nés en France ou presque mais venus d'ailleurs. En plus ce sont des enfants qui sont en souffrance. Ils sont stigmatisés comme n'étant pas français, alors qu'ils le sont. C'est donc pour moi une manière de leur donner confiance. C'est pour moi un facteur d'intégration. Donc j'en parle tout le temps, il y a toujours une référence pour leur culture d'origine en prenant soin de ne pas donner de hiérarchisation entre les cultures10. »

L'action pédagogique déployée est le reflet d'une volonté et d'une générosité qui ne se discutent pas et qui s'auto-légitiment parce qu'elles sont liées à la souffrance que l'enseignant ressent de l'élève qui lui est confié, même si cette souffrance n'est pas dite, ou inexistante. Cette empathie suscite en retour une prise en compte de l'autre dans toutes ses dimensions, jusqu'aux souvenirs privés de sa famille, devenus, par l'effet de l'école, légitimes et dignes d'intérêt. Cette volonté de soigner revient régulièrement dans les entretiens, quand le modèle républicain n'est pas, implicitement, interrogé :

« Souvent, les chapitres [de manuels] concernant l'immigration sont repris comme ils sont construits médiatiquement, autour de la notion d'intégration. C'est le gentil modèle français versus les tensions communautaristes, je force un peu le trait mais cela apparaît souvent comme cela11. »

La dimension civique est une autre manière de légitimer son enseignement au regard de l'histoire de l'immigration ou de thèmes relatifs à la question migratoire dans ses données contemporaines. C'est elle qui fait jouer en concurrence citoyenneté et communautarisme :

« Je crois que cela fait partie de la citoyenneté. Si on devait développer un thème sur l'immigration, il y aurait un double enjeu : le premier de faire que les enfants d'immigrés se sentent français à part entière puisqu'ils le sont mais ils ne le ressentent pas forcément et le second, que les autres qui ne sont pas enfants d'immigrés ou qui le sont depuis longtemps, ce serait d'avoir une vue sur ces enfants d'égal à égal, de considérer qu'ils font tous partie de la même communauté12. »

Plus largement, aborder l'histoire de l'immigration, ou, plus fréquemment, travailler autour de la notion d'immigration, c'est faire valoir la question de la tolérance. Tolérance et immigration sont deux notions sans cesse associées comme si l'une était dépendante de l'autre. La radicale étrangeté de l'immigré suppose, dans l'univers scolaire, son pendant tolérant, gage d'un vivre-ensemble minimum. Faire l'histoire de l'immigration, « avant tout c'est l'acceptation de l'autre, c'est vraiment la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Et c'est clairement défini par le conseil des maîtres. »13 La tolérance évoquée, c'est celle de l'école, celle de l'éducation civique qui apparaît dans tous les programmes depuis la petite section de maternelle et qui définit le cadre de l'entendement scolaire concernant la vie en société.

« Pour moi, il s'agit des notions de respect de l'autre, d'apprendre à vivre avec tous les autres, accepter les différences cette question fait partie d'un ensemble. Ce n'est pas une mise en avant mais une illustration de l'acceptation de la différence, comme la différence physique, le handicap ou la moquerie plus banale : port de lunettes, poids, etc. »14.

Il existe une véritable *doxa* scolaire concernant la tolérance, sans cesse évoquée. Pourtant, on va le voir, elle est régulièrement remise en cause dans l'enceinte scolaire même, à l'heure où l'ensemble de l'école semble pris au piège d'une ethnicisassion profonde des relations interpersonnelles. Les débats publics entrent en classe de deux façons : soit par l'examen des idées reçues que la société peut produire sur la question migratoire, soit par les événements eux-mêmes dont les médias se saisissent. Les idées reçues, les fausses connaissances sociales sont au cœur de beaucoup de pratiques, car certains enseignants ressentent comme un devoir,

« face à certains publics, face à certains élèves, de justifier le fait que les immigrés ne sont pas la cause du chômage. J'ai pour attente qu'ils passent de leurs préjugés à une opinion argumentée. Au fond, qu'ils passent d'une rhétorique issue du journal de 20h de TF1 à une position argumentée […]. Il faut pouvoir travailler les prénotions, comme Durkheim en parle, c'est-à-dire la question du savoir social pré-construit. Il est d'autant plus fort sur l'immigration. Les enjeux politiques sont là en permanence15. »

La question du chômage est au cœur des pratiques, comme situation-type de contre-vérités. Deuxième entrée prioritaire : l'actualité, les événements du monde social entrent à l'école. Les élections en sont un bon exemple.

L'immigration est un thème, sinon le thème d'actualité, fédérant toutes les questions sociales. En s'inscrivant au cœur du dispositif pédagogique, l'actualité (politique, proche-orientale, économique et sociale…), obère la réflexion pédagogique sur l'histoire de l'immigration. Elle vient exercer une pression accablante pour l'objet historique. Tout se fait au nom d'un « ici et maintenant » et d'un « on veut être en lien avec le monde »16 d'aujourd'hui.

Notes

1 L'établissement a ouvert au public le 10 octobre 2007.
2 Ph. Dewitte, « La France se conjugue au passé composé », *Hommes et migrations*, n° 1247 (consacré à : « Vers un lieu de mémoire de l'immigration »), janvier-février 2004.
3 B. Falaize (dir.) avec O. Absalon et P. Mériaux, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP 2007, Rapport remis en octobre 2007 à la CNHI. Pour une analyse complète, voir : http://ecehg.inrp.fr
4 Depuis un an, les nouveaux programmes semblent donner une part plus large à l'histoire de l'immigration. Il faudra évaluer le poids qu'ils auront dans les pratiques scolaires des années à venir.
5 Ent. n° 2, Histoire-géographie, Lycée.
6 Ent. n° 30, cycle 3, école primaire, Zep.
7 Ent. n° 3, Économie-gestion, Lycée professionnel, Zep.
8 Ent. n° 3
9 *Idem.*
10 *Idem.*
11 Ent. n° 49, Sciences économiques et sociales, Lycée.
12 Ent. n° 28, cycle 3, école primaire.
13 Ent. n° 31, cycle 3, école primaire, Zep.
14 Ent.n° 17, cycle 2, école primaire
15 Ent.n° 49, Sciences économiques et sociales, Lycée
16 Ent. n° 7, Italien, Lycée, Zep.

Texte Nº 1: « Le burn-out, comment le diagnostiquer et le prendre en charge ? »

1. En considérant les informations données dans le paratexte, quel serait, selon vous, le sujet du texte ? Justifiez votre choix avec une phrase tirée du paratexte.

2. Observez la source, le titre, la photo, le chapeau… : le texte vise à un destinateur général ou à un destinateur avec des savoirs spécifiques ? Justifiez en citant des éléments du paratexte.

3. Expliquez le sens des mots ou des expressions dans le tableau. Faites attention à leur cotexte pour en formuler la signification.

Paragraphe	**Ligne**	**Mot(s) / Espression(s)**	**Signification**
1	1	***à tout va…***	
2	1	***(la HAS) marche sur des œufs…***	
7	5	***le cas échéant…***	
7	6	***En tout état de cause… (nos experts de la HAS) mettent en avant…***	

4. Quelle est la fonction des différentes sections que l'on peut trouver dans le texte :

Introduction (paragraphe 1): *Se presenta el tema (el burn-out) y se anuncian los resultados*

Développement (paragraphes 2 à 7) : *Se define*

Conclusion (paragraphes 8 et 9): *En contra de las previsiones, el rol de los médicos para tratar el burn-out*

5.

a. Remplissez les blancs du tableau avec les informations sollicitées :

Paragraphe	**Énonciateur**	**Éléments introducteurs de la citation (verbe, préposition…)**	**Résumé (en espagnol) du contenu du discours direct**

2	HAS		
3	Agence Santé Publique France	*…a tenté de décrire*	
4	HAS		
5			
6	HAS	*…pour la HAS*.	
7	HAS		
8		*…poursuivait l'étude.*	

b. Après avoir rempli le tableau, et en considérant les résumés que vous avez faits, faites une exposition de ce que les différents énonciateurs affirment dans le texte :

El estudio « Au-delà des débats, faire le bon diagnostic et proposer une prise en charge personnalisée », realizado por la Haute Autorité de Santé (HAS), en primer lugar define el burn-out como……..

Por su parte, la Agence Publique de Santé considera que se trata de un síndrome ……..

De acuerdo con la HAS, el burn-out debe ser abordado……

Por otro lado, los síntomas ……..

Por último, los datos aportados en relación con la situación de los médicos ……..

Texto Nº 1: « Le burn-out, comment le diagnostiquer et le prendre en charge ? »

CHRONIQUE «AUX PETITS SOINS»

Le burn-out, comment le diagnostiquer et le prendre en charge ?

Par Eric Favereau — 22 mai 2017 à 17:22



La Haute Autorité de santé travaillait depuis deux ans sur ce qui est devenu, pour certains, «un enjeu de santé publique». Photo AFP

Dans un avis rendu lundi, la Haute Autorité de santé recommande une prise en charge individuelle et personnalisée pour lutter contre ce syndrome complexe.

[1] Burn-out ? Le mot est utilisé à tout va, sans grande précision. On ne sait plus trop quels en sont les contours, il n'empêche que chacun le connaît, le subit. A l'heure des grandes précarités et du chômage de masse, le travail peut rendre lourdement malade. C'est même devenu, aux yeux de certains, *«un enjeu de santé publique»*. On attendait donc avec impatience les recommandations de la Haute Autorité de santé (HAS) qui depuis deux ans travaillait sur le sujet. Ce lundi, elle vient de rendre un avis intitulé *«Au-delà des débats, faire le bon diagnostic et proposer une prise en charge personnalisée»*.

Des données floues

[2] On le sent bien, la HAS marche sur des œufs : comment définir quelque chose de flou ? Et comment, ensuite, envisager une prise en charge médicale ? *«Le burn-out, ou syndrome d'épuisement professionnel, peut avoir des conséquences graves sur la vie des personnes et il nécessite une prise en charge médicale»*, note en préambule la HAS. Puis, avec prudence : *«Syndrome complexe et aux manifestations diverses, il est mal connu, difficile à repérer, parfois diagnostiqué à tort ou confondu avec d'autres troubles psychiques.»*

[3] Bref, nous sommes dans le gris. Lorsque l'on s'interroge sur son importance, cela reste là encore hésitant. L'agence Santé publique France a tenté de décrire *«la répartition des différents troubles relevant de la souffrance psychique en lien avec le travail»*. Elle a montré que la part du burn-out représentait 7% des troubles psychiques rapportés par les médecins du travail en 2012. *«Si une extrapolation est faite sur les 480 000 salariés potentiellement concernés par la souffrance psychique en lien avec le travail en France, cela représenterait environ 30 000 cas»*. Ajoutant aussitôt : *«Ce chiffre est probablement sous-estimé.»* Donc peu de données fiables. D'autant que le burn-out n'est pas une maladie, mais un syndrome *«qui peut souvent passer inaperçu»*.

Des symptômes dans tous les sens

[4] Dans ce contexte d'incertitudes, la HAS s'est voulue modeste. Que faire, donc ? Première urgence : *«Ecarter l'hypothèse d'une maladie physique, juger de sa sévérité et évaluer en priorité le risque suicidaire.»* La HAS dresse une liste de signes, non sans rappeler que *«ses manifestations diffèrent d'un individu à l'autre, elles s'installent de manière progressive voire insidieuse et elles sont parfois les mêmes que pour d'autres troubles psychiques ou maladies»*.

[5] Les principaux symptômes sont aussi bien d'ordre émotionnel (comme l'anxiété, la tristesse, l'hypersensibilité, voir l'absence d'émotions), mais aussi cognitif (troubles de la mémoire, de l'attention, de la concentration…). On peut noter des changements de comportement (isolement social, comportement agressif ou violent, diminution de l'empathie, comportements addictifs…), ou de motivations (désengagement, remise en cause professionnelle, dévalorisation…). Mais cela peut aussi se révéler par des troubles physiques (troubles du sommeil, troubles musculo-squelettiques, gastro-intestinaux…). Bref, c'est très varié, et cela part dans tous les sens. A coté de ces manifestations, *«il faut analyser les conditions de travail et les facteurs individuels, afin d'établir le bon diagnostic»*. Les symptômes repérables n'étant pas spécifiques au burn-out, le médecin traitant et le médecin du travail devront travailler ensemble. *«La confrontation de ces différentes analyses permettra alors d'établir ou non le diagnostic de burn-out. Cela permettra en effet de le différencier d'autres troubles psychiques ou d'établir qu'ils coexistent avec lui.»*

Médecin traitant et médecin du travail en duo

[6] Que faire dès lors que le diagnostic est posé ? Non sans raison, la HAS fait part de ses craintes d'un recours trop systématique aux médicaments. *«La prise en charge du burn-out doit être individualisée»,* pour la HAS. *«Elle repose principalement sur un arrêt de travail, la combinaison d'interventions psychothérapeutiques ou psychocorporelles, et un éventuel traitement médicamenteux»,* enfin *«l'intervention d'un psychiatre pour les cas complexes ou sévères»*.

[7] La HAS insiste sur la nécessité, ensuite, d'agir sur le contexte socioprofessionnel et sur le fait d'accompagner le retour au travail : *«Avant le retour au travail, il est recommandé d'organiser une ou plusieurs visites de pré-reprise avec le médecin du travail.»* Ou encore : *«Un suivi régulier impliquant le médecin du travail, le médecin traitant et, le cas échéant, le psychiatre, est indispensable pour aider au maintien dans l'emploi du patient.»* En tout état de cause, nos experts de la HAS mettent en avant le besoin d'une prise en charge individuelle.

[8] Pourquoi pas ? Ce sont, en tout cas, des recommandations de bon sens. Mais pour autant, n'est ce pas un vœu un rien pieux dans le paysage actuel ? Les deux intervenants (médecin du travail et médecin traitant) qui vont donc faire face aux burn-out des salariés ne sont pas en pleine forme. La médecine du travail traverse une crise chronique en France. Le nombre des médecins du travail diminue chaque année ; ils (disons plutôt elles car elles sont très largement majoritaires) ont en moyenne 55 ans, sont au nombre de 5 600, et leur baisse est programmée. Quant au médecin généraliste traitant, il ne va guère mieux. C'est une des professions qui est la plus touchée par le burn-out. Avec une prévalence d'épuisement émotionnel de 23% chez les médecins généralistes de la région PACA,[6] notait récemment une étude. *«Cette prévalence pouvant dépasser 45% en Bourgogne. Un burn-out complet concernerait 1% des généralistes de PACA et 3 à 4% des généralistes dans les autres régions»,* poursuivait l'étude.

[6] Région PACA: Provence-Alpes-Côte d'Azur.

[9] Au moins, ils ne seront pas dépaysés… par le burn-out de leurs patients.
Eric Favereau

Disponible dans:

http://www.liberation.fr/france/2017/05/22/le-burn-out-comment-le-diagnostiquer-et-le-prendre-en-charge_1571380

Texte N° 2 : « Un siècle d'éducation nouvelle », M. Fournier, Sciences Humaines N°105, mai 2000

1. Mettez en rapport les différents éléments de l'image du texte pour avancer une hypothèse sur son contenu.

2. Lisez attentivement les deux premiers paragraphes pour identifier tous les éléments lexicaux dont le sens est en rapport avec le sujet de l'article. Reformulez votre hypothèse de départ ou ratifiez-la.

3. Lisez le texte globalement pour identifier les réponses aux questions suivantes. Écrivez l'information obtenue.
- MTL 27-28 *Que recouvre ce terme* ?
- MTL 31 a 35 *Que reste-t-il(…) classique* ?

4. MT L 22 a 24 *Célestin Freinet (…) le siècle(…).* Identifiez dans tout le texte les noms qui manquent et complétez le tableau ci-après :

Noms	***Information apportée***

Ajoutez des files, s'il vous plaît.

1. Caractérisez l'éducation nouvelle. Précisez les éléments qui introduisent cette définition.

2. Quelle est l'opinion de l'auteur par rapport à l'héritage de ces 100 ans d'éducation nouvelle ?

Liberté, créativité, autonomie...

Un siècle d'éducation nouvelle

MARTINE FOURNIER

Une pédagogie active, respectant les besoins et les intérêts de l'enfant ainsi que sa liberté : les principes de l'éducation nouvelle apparaissent encore aujourd'hui d'une grande modernité.

Aleth et Elisabeth, allant chacune vers leurs sept ans, s'activent joyeusement à assembler des caractères d'imprimerie pour composer le texte qui a été choisi le matin même. C'est la coutume : une fois par semaine, chaque élève propose son histoire ; celle qui sera sélectionnée par les élèves sera imprimée pour composer le « livre de vie » dans lequel ce Cours préparatoire peu ordinaire apprend à lire. Le livre de vie constitue aussi une ressource pour le journal scolaire, complété par les travaux des autres divisions de la classe : textes libres des plus grands, recherches collectives sur différents sujets, reportages pour faire connaître le village ou la région, échangés avec les correspondants. Nous sommes dans les années 50, dans une école utilisant les méthodes Freinet…

Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Alexander S. Neill, tous ces noms et bien d'autres ont participé d'un courant qui a traversé le siècle, et dont les approches sont généralement réunies sous le nom d'« éducation nouvelle ». Que recouvre ce terme générique ? En fait, toute une diversité de points de vue qui ont en commun une opposition fondatrice à l'enseignement traditionnel. Que reste-t-il d'un mouvement aujourd'hui centenaire, perçu comme innovant et contestataire, voire libertaire, et vivement critiqué par les tenants d'une pédagogie plus classique ?

Déclaration de guerre à l'école traditionnelle

« *Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées (…). Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions…* » Cette déclaration d'Adolphe Ferrière, cofondateur en 1921 de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, résume une préoccupation commune de ce courant : la critique de la pédagogie traditionnelle.

C'est à la fin du XIXe siècle que naissent les premières écoles nouvelles : la New School d'Abbotsholme, en Angleterre, créée par Cecil Reddie ; l'école-laboratoire de l'université de Chicago, fondée par J. Dewey ; les expériences des *Arbeitsschule* (écoles actives) de Munich, par Georg Kerschensteiner ; la *Casa de bambini*, à Rome, de M. Montessori ; l'école de l'Ermitage d'O. Decroly, à Bruxelles (1907). En 1899, A. Ferrière, professeur à l'université de Genève, fonde le Bureau international des écoles nouvelles alors qu'Alfred Binet publie un ouvrage dans lequel il « *déclare la guerre* » à la pédagogie traditionnelle (*La Fatigue intellectuelle*, 1898).

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, le mouvement prend une nouvelle vigueur : en Europe particulièrement, la nécessité de réformer l'éducation se fait sentir pour former « *des individus capables de mettre fin aux guerres et d'organiser, par la compréhension mutuelle, un monde meilleur* ». Toutes sortes de tentatives pédagogiques fleurissent : à la fondation des Communautés libres de Hambourg, les enfants organisent seuls leur vie scolaire, décident de leur règlement et choisissent leurs responsables. Aux Etats-Unis, le plan Dalton met en place les méthodes de travail individualisé et une pédagogie du contrat entre l'élève et l'enseignant, tandis qu'en Angleterre, A.S. Neill fonde sa célèbre école de Summerhill en 1921…

Ce n'est pas sans interaction avec ce mouvement pédagogique que l'on peut observer à la même époque le développement des recherches sur la psychologie de l'enfant. Le psychologue suisse Edouard Claparède fonde, en 1912, l'Institut Jean-Jacques-Rousseau à Genève, véritable institut des sciences de l'éducation destiné à former, « *dans un esprit nouveau* », aux carrières pédagogiques.

Et c'est dans les années 20 que l'un de ses élèves, Jean Piaget, commence à publier toute une série d'ouvrages sur le développement de l'intelligence chez l'enfant qui, avec ceux de Henri Wallon, influenceront et encourageront le développement de l'éducation nouvelle. De leur côté, Ferdinand Buisson et A. Binet poursuivent leurs travaux sur la mesure de l'intelligence et prônent une pédagogie scientifique.

Durant cette période, le foisonnement des

publications témoignent d'une intense activité de recherche pédagogique à travers une foule d'approches diverses et hétéroclites.

Dans un petit livre paru en 1965 [1], Roger Cousinet, inspecteur de l'Education nationale connu pour avoir mis en place dans les années 20 une méthode de travail libre par groupes, retrace avec enthousiasme la genèse de l'éducation nouvelle, en montrant qu'elle s'est abreuvée à plusieurs courants : un courant scientifique (celui de la psychologie de l'enfant) ; un courant philosophique, que l'on peut illustrer par exemple par le pragmatisme de J. Dewey (philosophe américain dont la formule *« learning by doing »* est restée célèbre). Mais le courant le plus puissant, qui fédère la plupart des initiatives d'éducation nouvelle, est ce que R. Cousinet appelle un courant « mystique » dont les initiateurs sont Jean-Jacques Rousseau et Léon Tolstoï. Qu'entend-il par là ?

Une mystique de l'enfance

Pour J.-J. Rousseau, la nature a fait l'homme heureux et bon, et c'est la société qui le corrompt. L'enfant, encore proche de « l'état de nature », doit séjourner dans cet état le plus longtemps possible et le rôle de l'éducation consiste, tout en le préparant à la vie, à l'empêcher de devenir trop tôt adulte. Cette conception, que R. Cousinet qualifie de mystique en raison de l'idéalisation qui est faite de la nature, va entraîner ce qu'E. Claparède appellera une véritable « révolution copernicienne » de l'enseignement.

L. Tolstoï, inspiré des idées de Rousseau et qui avait, en 1858, ouvert une école dans sa propriété, va pousser encore plus loin cette mystique : l'enfant est un être parfait et nul n'a le droit de l'éduquer. C'est d'ailleurs chez Tolstoï que s'enracinent les principes éducatifs libertaires de *self-government*. *« L'amour et le respect de l'enfance sont universels dans toute L'histoire de l'éducation nouvelle »*, explique R. Cousinet. A partir des idées rousseauistes, sont exaltés la vie à la campagne, le travail manuel et le jardinage, la liberté et la création artistique, mais aussi l'éducation morale. A. Ferrière donne de l'école nouvelle une définition qui deviendra canonique : *« Un internat familial établi à la campagne où l'expérience de l'enfant sert de base à l'éducation intellectuelle par l'emploi adéquat des travaux manuels et à l'éducation morale par la pratique d'un système d'autonomie relative des écoliers. »*

Outre la centration sur l'enfant, l'organisation sociale est aussi un critère fondamental des écoles nouvelles. L'instruction est inséparable d'une éducation morale qui conduise à l'autonomie et au sentiment de responsabilité. Les écoles nouvelles fonctionnent sur le mode de la coopération, de l'entraide, du

Quatre figures fondatrices


Doudias

John Dewey (1859-1952) : *learning by doing*

Philosophe, il crée une « école-laboratoire » à l'université de Chicago où il est professeur. Pour lui, les activités manuelles doivent être le support de l'activité intellectuelle. Il insiste sur la nécessité de s'appuyer sur les intérêts de l'enfant, mais opère une distinction entre les faux intérêts (ceux que l'on croit provoquer en rendant les savoirs attrayants) et les véritables besoins : l'action pédagogique doit faire en sorte que toute leçon soit une réponse au questionnement de l'enfant qui construit son savoir dans un processus dynamique et individuel. Cette pédagogie pragmatique utilise le projet et ce qu'on appelle aujourd'hui les situations-problèmes.

J. Dewey, *L'Ecole et l'Enfant*, Delachaux et Niestlé (4e éd.), 1947.


roger Viollet

Ovide Decroly (1871-1932) : centres d'intérêt et méthode globale

Médecin neurologiste belge, fortement imprégné des idées darwinistes, O. Decroly pense que le milieu naturel et la santé physique conditionne l'évolution intellectuelle. L'enseignement est organisé en « centres d'intérêts », fondés sur les besoins naturels de l'individu. La classe est un microcosme démocratique où la discipline est assurée par des « sanctions naturelles » (un objet cassé doit être réparé). Decroly est aussi le théoricien de la méthode globale de lecture, influencé par la psychologie de la forme (gestalt) : l'enfant perçoit mieux des ensembles organisés et signifiants (mots ou phrases) que des éléments sans signification (lettres ou syllabes).

O. Decroly, *La Méthode Decroly, sa portée, sa pratique*, La Cordée, 1927.


roger Viollet

Maria Montessori (1870-1952) : l'éducation comme aide à la vie

Médecin, comme O. Decroly, l'Italienne Maria Montessori s'intéresse d'abord aux enfants anormaux puis généralise sa méthode. Son inspiration originale a été d'inventer tout un matériel (cubes, emboîtements d'objets variés, lettres découpées dans divers matériaux...) dont les enfants usent librement. C'est ainsi qu'elle apprendra à lire et à écrire à des enfants jugés inaptes, et qui réussiront même à des examens officiels. M. Montessori voulait démontrer l'importance d'un milieu stimulant pour le développement intellectuel. Influencée par la biologie, elle pense qu'il ne faut pas contrarier l'évolution de l'enfant, qui se fait par étapes. Elle sera la grande inspiratrice de l'école maternelle française.

M. Montessori, *L'Enfant*, Desclée de Brouwer, 1935.


L'H.D'Aujourd'hui et l'éducation

Célestin Freinet (1896-1966) : de l'élan vital au tâtonnement expérimental

Rendu fragile par une blessure au poumon subie pendant la Première Guerre mondiale, cet instituteur se retrouve dans la nécessité de trouver une autre manière de faire la classe. Outre tout un ensemble de techniques pédagogiques qui gardent aujourd'hui encore sa signature, C. Freinet élabore une théorie psychologique de l'enfant, fondée essentiellement sur deux postulats :

– l'« élan vital » : l'enfant est animé d'un dynamisme naturel qu'il convient de ne pas contrarier ;

– le « tâtonnement expérimental » : c'est en déployant tous les moyens qui passent par l'esprit que l'on accède aux lois de la physique, de la grammaire ou de l'orthographe. Pour Freinet, l'erreur est un moyen d'accès à la connaissance.

C. Freinet, *Les Techniques Freinet de l'Ecole moderne*, Armand Colin-Bourrelier, 1964.

Summerhill, l'école du bonheur ?


© Gerard Rancinan/Corbis

A Summerhill, qui accueille les enfants de 5 à 16 ans, on peut décider plutôt de faire des cabanes ou de patauger dans la boue plutôt que d'aller en cours. Enfants et adultes peuvent se baigner tout nu dans la piscine ; personne n'est obligé de dire bonjour ou de respecter la moindre bonne manière…

« *Laisser l'enfant épuiser son désir et ses intérêts* », telle est la devise d'Alexander S. Neill qui fonda en 1921 sa célèbre école antiautoritaire, installée en Angleterre.

A Summerhill règne la liberté, mais pas l'anarchie. Les règles de cette petite collectivité d'une soixantaine d'élèves (de milieux financièrement privilégiés), sont discutées au cours d'assemblées hebdomadaires où la voix de chaque élève a le même poids que celle d'un adulte.

Qu'est-il advenu de ces « libres enfants de Summerhill » ? Pas de réussites extraordinaires, admettait A.S. Neill, mais les évaluations ont montré que le niveau de réussite au GCSE (équivalent du BEPC) n'était pas inférieur à la moyenne nationale. Et pour A.S. Neill, l'objectif n'était pas la réussite scolaire ou professionnelle mais le bonheur. Ebéniste, acteur, ingénieur ou professeur en médecine, les témoignages des anciens élèves – aux dires de la presse britannique – montrent des adultes épanouis…

Depuis la mort de A.S. Neill en 1973, sa fille a repris le flambeau et Summerhill accueille toujours des enfants des quatre coins du monde, mais l'école est aujourd'hui menacée de fermeture par le gouvernement anglais.

À lire

Libres enfants de Summerhill, A.S. Neill, Maspero, 1970.
Pour ou contre Summerhill (dossier collectif), Payot, 1972.

contrat avec l'adulte ou avec les pairs. J. Dewey voulait faire de la classe un « milieu total » physique et social qui soit un modèle de démocratie. Dans la coopérative scolaire de type Freinet, les enfants gèrent les ressources qu'ils produisent – par le jardin ou le journal –, programment à l'issue de votes leurs dépenses : sorties, achat de nouveau matériel, etc.

L'aboutissement de cette pédagogie sociale s'incarnera dans le courant de la « pédagogie institutionnelle » [2] dont la critique de l'« école-caserne » connaît un grand succès au moment de mai 1968 : la classe devient lieu de débat et c'est à partir de cette période que l'on voit se multiplier les expériences d'autodiscipline et d'établissements autogérés [3].

La pratique des méthodes actives est, elle aussi, un trait essentiel de l'éducation nouvelle. « *L'apprentissage n'est ni une imitation plus ou moins servile, ni une répétition… L'enfant agit, il explore, il enquête, il découvre, il invente. C'est là la véritable éducation, qui n'a pas besoin de leçons magistrales ni de livres* » affirme R. Cousinet.

« *Comment puis-je calculer combien vont coûter les sandwichs qu'il faudra emporter pour notre sortie de jeudi à la ville voisine ?* », se demande Jérôme qui, pour remplir son office de trésorier de la classe, va ainsi découvrir les arcanes de la règle de trois. Recherche de documentation, entretien avec les habitants du village, confection de dossiers exposés à la classe ou envoyés aux correspondants sur des sujets choisis par les élèves, la classe Freinet est une véritable ruche, où chaque petit groupe vaque à des occupations dont il devra rendre compte aux camarades…

Cette notion d'activité, cependant, est sujette à bien des débats au sein de l'éducation nouvelle. Pour E. Claparède, « *l'activité d'un écolier ne devrait jamais être autre chose qu'un moyen employé par lui pour satisfaire à un besoin qu'on aura su créer en lui.* » Mais cette approche « fonctionnelle » n'est pas du goût de tous les éducateurs. Faut-il, comme le pensent certains, créer un environnement stimulant ? Organiser l'enseignement autour de « centres d'intérêts » et amener les enfants à une démarche intellectuelle de résolution de problème, comme le pensait J. Dewey pour qui « *toute leçon doit être une réponse* » ? Ou bien, à l'inverse, laisser l'enfant évoluer librement selon ses désirs (A.S. Neill) ?

Célestin Freinet et l'école moderne

Célestin Freinet (1896-1966) créa en 1944 le mouvement de L'Ecole moderne française [4]. Pour cet instituteur (qui dut, en raison de ses méthodes, quitter l'Education nationale) « *la voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.* » C. Freinet était très critique vis-à-vis d'une utilisation « *scolastique* » (mécanique) des méthodes actives : pour lui, il fallait redonner un sens aux activités scolaires en rétablissant les finalités concrètes des apprentissages. Contrairement à d'autres pédagogues de l'école nouvelle, C. Freinet pensait aussi que ce n'était pas par le jeu que l'on apprend, mais par le travail.

S'il puisait parfois son inspiration chez certains de ses prédécesseurs (par exemple, la méthode globale de Decroly), C. Freinet a aussi mis en place tout un ensemble de techniques pédagogiques originales au service de ses méthodes : l'imprimerie, les plans de travail (sortes de contrats individuels pour chaque élève), les fichiers autocorrectifs (forme d'enseignement programmé par discipline), la bibliothèque de travail (dossiers thématiques remplaçant les manuels scolaires à la libre disposition des élèves), le jardin scolaire qui comprenait l'élevage de petits animaux, les ateliers de peinture, poterie, théâtre ou poésie… Mais ces outils étaient au service d'un modèle de travail dont la dimension sociale coopérative importait autant que les conditions matérielles.

Que reste-t-il de l'éducation nouvelle ? Les années 70 ont vu se multiplier écoles parallèles, ouvertes, et lycées autogérés (publics) dont certains subsistent aujourd'hui. Quelques écoles continuent à appliquer les méthodes des pères fondateurs comme par exemple l'Ecole d'application Decroly de Saint-Mandé. Le mouvement Freinet recueille, toujours de fidèles adeptes parmi les enseignants, qui trouvent dans les nouvelles technologies (fax, ordinateurs) des outils pertinents pour leurs pratiques.

Plus globalement, on peut aussi constater qu'un certain nombre d'idées-force, issues de l'éducation nouvelle, ont été peu à peu intégrées par les sciences de l'éducation et dans les instructions officielles de l'Education nationale : la pratique des méthodes actives est vivement recommandée, et l'idée que l'enfant doit construire lui-même ses savoirs a été largement confirmée par les recherches en psychologie. Beaucoup d'idées de ce courant semblent avoir été digérées et sont reprises sous forme de pédagogies de la motivation, du projet, du contrat, du travail de groupe ou d'autoformation, et aussi de la volonté d'introduire plus de démocratie à l'école. Reste à savoir ce qu'il est réellement advenu de ce que R. Cousinet avait appelé l'« état d'esprit » de l'éducation nouvelle… ■

Notes

[1] R. Cousinet, *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé, 1965.
[2] A. Vasquez et F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1969.
[3] Le Lycée autogéré de Saint-Nazaire, fondé par Gabriel Cohn-Bendit, fonctionne toujours aujourd'hui.
[4] Voir les Publications de l'Ecole moderne française (PEMF), 06370 Mouans-Sartoux. Deux collections continuent d'être publiées dans l'esprit des méthodes Freinet : Bibliothèque de travail (niveau primaire) et BT2 (niveau secondaire), ainsi qu'une revue.

Texto N° 3: « Réimaginer l'Histoire pour mieux la comprendre » L. Ben Ytzhak. CNRS Le journal - 27.07.2016.

Réimaginer l'Histoire pour mieux la comprendre

CNRS Le journal |

27.07.2016, par

Lydia Ben Ytzhak

Que serait-il advenu si Hitler était devenu un peintre reconnu en 1914, ou si Napoléon avait vaincu à Waterloo ? Deux historiens proposent de revisiter leur discipline en partant de ce genre de raisonnements contrefactuels.

Dans leur ouvrage *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus,* récemment paru au Seuil, Pierre Singaravélou, professeur d'histoire contemporaine à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, et Quentin Deluermoz, maître de conférences en histoire contemporaine à l'université Paris 13, tous deux membres de l'Institut universitaire de France, tentent de cerner les conditions d'un usage légitime de l'uchronie dans les sciences sociales. Ils repensent ainsi les enjeux de la causalité et de la vérité, des rapports entre histoire et fictions, entre déterminisme et contingence, allant jusqu'à ouvrir la voie vers une sorte d'histoire expérimentale.

Si l'intérêt de l'uchronie n'est plus à démontrer dans le domaine de la littérature, du cinéma et de la fiction en général, ce n'est que depuis peu que l'histoire en tant que discipline s'intéresse à ce que l'on appelle le raisonnement contrefactuel. En quoi consiste une telle démarche ?

Q. Deluermoz : La question contrefactuelle *« Que se serait-il passé si tel ou tel événement n'avait pas eu lieu? »* procède d'un raisonnement ordinaire : nous y recourons quotidiennement pour apprécier un fait, pour évaluer l'impact d'un phénomène ou la pertinence de nos propres choix, les regretter ou nous en féliciter. Les psychologues ont démontré son importance dans les processus de prise de décision et dans l'apparition et le développement des émotions telles que le regret, le sentiment d'injustice ou au contraire de soulagement et de satisfaction : il suffit de constater, dans les compétitions sportives, la déception du deuxième imaginant qu'il aurait pu être premier, tandis que le troisième s'estime heureux, considérant qu'il aurait pu ne pas figurer sur le podium. En fait, on retrouve cette question contrefactuelle un peu partout dans le monde. Les neurosciences estiment qu'il s'agit d'un mode de raisonnement propre à l'espèce humaine, traduisant le rôle de l'imagination dans la saisie du réel. Les artistes et les écrivains s'en sont tôt emparés, avec par exemple l'essor de l'uchronie à partir du milieu du XIX^{e} siècle, le roman, le théâtre moderne et le cinéma aujourd'hui, à l'instar d'*Inglorious Basterds* de Quentin Tarantino. Les productions culturelles d'inspiration contrefactuelle paraissent même se multiplier ces derniers temps, dans la période d'incertitudes que nous traversons, marquée

par la mondialisation, la supposée fin des grandes idéologies, la dissolution de l'idée d'un progrès inéluctable, une confusion croissante entre le réel et la fiction, l'obsession du présent ou le désir de futurs autres.

Qu'est-ce que le raisonnement contrefactuel peut apporter à la recherche historique et aux sciences humaines en général ?

P. Singaravélou: Les philosophes, à la suite de David Hume, s'intéressent depuis longtemps aux théories contrefactuelles pour appréhender la causalité : *« un objet est la cause d'un autre »* parce que *« si le premier objet n'avait pas existé, le second n'aurait jamais existé »,* écrit l'auteur de l'*Enquête sur l'entendement humain* (1748). Dans les années 1970-1980, David Lewis a prolongé cette réflexion en recourant à la logique modale afin d'élaborer un outil pour distinguer le vrai du faux. Il théorise des mondes possibles répondant à des critères logiques élaborés afin de les comparer au monde actuel : un phénomène est possible lorsqu'il est vrai dans au moins un monde possible, nécessaire lorsqu'il l'est dans tous les mondes possibles. Certains sociologues utilisent également la démonstration contrefactuelle pour souligner ce qui est contingent dans la société et lutter contre ce que Pierre Bourdieu qualifiait *« d'illusion rétrospective finaliste »* . Il considère qu'elle permet de dénaturaliser l'ordre social et la manière dont ce dernier tend à rabattre les virtualités dans ses filets, rendant par là-même l'alternative impensable. Dans le domaine de la sociologie de l'art, elle permet de révéler le travail de création à l'œuvre en soulignant les hésitations, les étapes inachevées, les choix effectués en fonction des contraintes artistiques, politiques et financières.

Contrairement aux autres sciences sociales, les historiens semblent plutôt réticents à l'égard de cette démarche…

Q. D. : En effet, si les historiens, à l'image de Fernand Braudel dans *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949), utilisent fréquemment ce raisonnement de façon implicite pour évoquer une occasion manquée, un drame évité ou encore une erreur commise par un personnage, ils s'en méfient car il semble contrevenir aux règles de la discipline. En effet, certains types de récits contrefactuels posent problème : ceux qui se perdent dans la fabulation ou les spéculations métaphysiques, ceux qui considèrent que tout est hasard, ou ceux qui se fondent sur une causalité trop simple, mécanique, et reproduisent par là-même un schéma déterministe du type *« Si Hitler n'avait pas existé, la Seconde Guerre mondiale n'aurait pas eu lieu ».*

En fait, c'est un genre particulier d'histoire contrefactuelle qui pose le plus de problèmes à l'historien : les histoires alternatives, c'est-à-dire les uchronies, qui imaginent ce qui aurait pu se passer en prolongeant le récit loin au-delà du point de bifurcation. Cette démarche n'est pas dénuée d'intérêt : elle offre une ressource littéraire aux romanciers ou un outil moral efficace pour les avocats qui tentent d'obtenir des réparations pour les préjudices de l'histoire comme la colonisation et l'esclavage. Des experts se sont ainsi livrés à de savants calculs pour dédommager les descendants d'esclaves en imaginant qu'ils aient été salariés et en inventant une Afrique dont le développement « normal » n'aurait pas été bouleversé par l'intrusion européenne, c'est tout le sens de la notion éminemment contrefactuelle de sous-développement forgée par l'historien Walter Rodney en 1972. En revanche, pour l'historien, cette histoire alternative risque d'être contre-productive. Si l'on examine l'exemple canonique de Napoléon qui aurait remporté Waterloo. L'histoire alternative de sa conquête des îles Britanniques n'a aucun intérêt. En remplissant la trame avec des opinions ou des schémas convenus, la démarche risque souvent de tarir plus que de stimuler l'imagination. Mais ce n'est là qu'une des formes possibles du contrefactuel.

Quels sont alors les usages pertinents pour l'historien ?

P. S. : Les contrefactuels, utilisés à certaines conditions, peuvent être utiles, parfois nécessaires, voire être un lieu de prolongement de la réflexion historienne. D'abord, ils peuvent, par un usage réglé de l'imagination, enrichir une certaine heuristique des situations. Ainsi, pour saisir l'enjeu de la fuite de Louis XVI, stoppée à Varennes le 21 juin 1791, Mona Ozouf se dit contrainte d'évoquer ce qui aurait pu se passer en cas de succès ; cette histoire hypothétique l'aide notamment à rendre compte de ce qui fait véritablement événement dans cet échec. Dans un autre registre, comme l'a démontré le sociologue Max Weber au début du XX^{e} siècle, cette méthode peut enrichir l'analyse des causes.

Les comparaisons entre ce qui a été et ce qui aurait pu avoir été permettent d'éprouver les liens de causalité dans le temps. Ainsi, l'historien britannique Jay Winter a pu tester l'affirmation selon laquelle la Grande Guerre aurait précipité le déclin démographique de l'Angleterre. Il reprend pour ce faire une analyse des courbes et des tendances de la population anglaise, puis procède à une projection fictive dans le cas où la première guerre n'aurait pas eu lieu, pour constater que la démographie anglaise aurait quand même décliné : la baisse tient donc à des causes structurelles et non conjoncturelles. Parce qu'elle est liée à la saisie des interrelations dans le temps, cette approche permet également de dénaturaliser certaines de nos évidences contemporaines, notamment certaines grandes catégories de l'entendement historique.

Vous allez au-delà en plaidant en faveur d'une « histoire des possibles » ?

Q. D. : Nous insistons, en effet, sur l'intérêt de cette approche pour mettre en œuvre une histoire des possibles. L'étude des possibles permet d'éviter la production d'un récit linéaire et téléologique qui consiste à écrire l'histoire en fonction d'un point d'arrivée ou d'une finalité, donnant par là l'impression que ce qui est advenu était inévitable. Elle démontre que les processus sociaux ne sont pas univoques, que l'histoire est aussi l'objet de choix, d'opportunités plurielles, de rapports de forces entre différents groupes d'acteurs. Le contrefactuel peut alors révéler un devenir plus irrégulier du cours de l'histoire. Il peut introduire des aspérités, des tensions, des luttes… Se dessine ainsi une histoire plus riche, bousculant les déterminismes trop lisses et les fausses continuités des temps. D'autres pistes s'ouvrent alors.

L'histoire peut aussi appréhender dans les archives les futurs craints et espérés des acteurs, notamment pour saisir plus finement les moments d'ouverture des possibles comme les périodes révolutionnaires. Elle aide ce faisant à observer ce qui se joue indépendamment de la connaissance de la suite. Nous avons mobilisé cette analyse à propos de la révolution de 1848 : afin de nous émanciper d'une approche centrée sur son issue (c'est-à-dire la construction de notre République) pour prendre en compte tout ce qui précède et n'a pas été opérant finalement. On peut alors prendre en considération les changements rapides de situations et de stratégies des acteurs ou encore l'expression d'autres futurs – que ce soient la restauration de la monarchie ou la possibilité d'une république démocratique et sociale des ouvriers. L'histoire des possibles autorise par là-même un renversement des perspectives : elle rend la parole aux perdants de l'histoire. L'histoire, souvent écrite par les vainqueurs, a tendance à *« écraser les potentialités inaccomplies du passé »* nous dit Walter Benjamin. Ce faisant, l'étude des possibles du passé permet de déplacer la frontière trop nette et rassurante entre histoire et littérature, contingence et déterminisme, science et jeu, et finalement la frontière entre celui qui sait et celui qui est dans l'ignorance.

En quoi cette démarche peut-elle précisément favoriser le partage des savoirs et l'échange avec le plus grand nombre ?

P. S. : Elle autorise aussi des modalités originales de coproduction d'une histoire interactive et vivante. Nous avons par exemple mis en place des ateliers d'histoire partagée, fondés sur des questions de type contrefactuel et un échange avec la salle. Nous mobilisons alors un autre aspect de la démarche : on n'est là ni dans le vrai ni dans le faux, mais dans un espace de discussion et d'interprétation, où la parole des participants peut mieux se faire entendre. Chacun apporte son savoir, son ignorance, ses impressions, son vécu, pour participer à la discussion sur l'histoire. La frontière entre bons et mauvais élèves s'estompe : tout le monde a le droit de jouer et de se tromper. Quant à l'historien, il assume de perdre un peu le contrôle du récit, sans rien perdre de ce qui le définit, afin de saisir aussi tout ce que l'histoire met en jeu. La démarche nous pousse alors à assumer une définition de l'histoire comme une œuvre ouverte que le lecteur et l'auditeur contribuent à produire. Et les participants retrouvent ainsi, en jouant sérieusement, la dimension fondamentalement expérimentale de l'histoire. Finalement, cette question des possibles appartient donc de plein droit à l'enquête historique, elle en prolonge les exigences. Elle peut être à l'origine d'une histoire tout aussi documentée, mais plus ouverte, plurielle, défatalisée, bref, plus humaine.

Lydia Ben Ytzhak est journaliste scientifique indépendante. Elle travaille notamment pour la radio France Culture, pour laquelle elle réalise des documentaires, des chroniques scientifiques ainsi que des séries d'entretiens.

© 2017, CNRS

Texto Nº 4 : « Ces enfants qui émigrent seuls » L. Cailloce. CNRS Le Journal 7-7-2015

Ces enfants qui émigrent seuls

07.07.2015, par Laure Cailloce

Mis à jour le 03.05.2016



O. JOBARD/M.Y.O.P

D'après Eurostat, 90 000 demandes d'asile émanant de mineurs étrangers isolés ont été déposées en 2015. Ils seraient 7 600 sur le territoire français. Du fait de leur jeune âge, ces migrants arrivés seuls sur le Vieux Continent bénéficient de la protection des États, qui leur doivent éducation et soin. Certains se retrouvent pourtant en grande précarité.

C'est un imbroglio juridique qui a mis le phénomène des mineurs migrants dans la lumière dans les années 1990 : des adolescents étrangers maintenus en zone d'attente à Roissy se retrouvaient dans l'impossibilité de faire appel de cette décision comme n'importe quel migrant adulte, parce qu'ils avaient moins de 18 ans et qu'ils n'avaient ni parent ni tuteur à leurs côtés pour endosser la responsabilité de cette démarche… Une situation illégale, comme il s'est ensuite avéré. En tant que signataire de la Convention internationale des droits de l'enfant, comme tous les autres pays européens, la France se doit en effet de protéger tous les mineurs en danger qui se trouvent sur son sol, qu'ils soient nationaux ou étrangers ; les mineurs migrants isolés en font partie. En France, ils relèvent comme les autres mineurs du Code civil et du Code de la protection de l'enfance ainsi que des services de l'aide sociale à l'enfance, qui doivent veiller à leur prise en charge (en foyer ou en famille d'accueil) et à leur scolarisation.

La suspicion plutôt que l'accueil

La règle est simple… sur le papier seulement. Car l'augmentation du nombre de ces mineurs étrangers non accompagnés depuis dix ans a en partie changé le regard que l'administration portait sur eux. Un premier rapport rédigé en 2002 dans l'Hexagone évaluait à 2 000 le nombre de mineurs étrangers pris en charge par les services de l'aide sociale à l'enfance – un chiffre parcellaire puisqu'à l'époque seuls 70 départements avaient accepté de répondre à l'enquête, la protection de l'enfance étant une compétence départementale. Entre le 1er juin 2013 et le 31 décembre 2014, 7 600 mineurs étrangers isolés auraient été évalués en tant que tels selon la Direction de la protection judiciaire de

la jeunesse. *« En dix ans, on est passé progressivement de la question de savoir comment les accueillir au mieux pour se focaliser sur la preuve de leur minorité, dans un esprit de suspicion à la fraude »,* décrit Daniel Senovilla Hernandez, juriste au laboratoire Migrinter[1]. Démontrer que le jeune n'est pas mineur, c'est en effet faire disparaître l'obligation d'assistance de l'État et le renvoyer dans les catégories de migrants « classiques » : sans papier ou demandeur d'asile, selon les cas.



Un test osseux,

dont la fiabilité

a été plusieurs fois

remise en cause,

est pratiqué pour

évaluer l'âge de

ces adolescents.

« La présomption de minorité se fonde d'abord sur un entretien, conduit soit par l'administration soit par des associations ayant une délégation de service public, explique Daniel Senovilla Hernandez. *Ses papiers d'identité, quand il en a, ne sont pas toujours pris en compte. L'apparence du jeune – est-ce qu'il est de grande taille, est-ce qu'il est pubère ? –, sa façon de s'exprimer, permettent de donner une première appréciation, qui n'a pas de valeur juridique définitive. »* Si on l'évalue comme « non mineur », le jeune migrant peut saisir le juge pour enfants qui va demander une expertise documentaire ou médicale : un test osseux pratiqué dans la plupart des pays européens, et dont la fiabilité a été plusieurs fois remise en cause.

Ce test dit de Greulich et Pyle consiste à comparer les os de la main et du poignet gauches aux tables élaborées aux États-Unis dans les années 1930 sur une cohorte d'enfants blancs nord-américains. Un test dont la marge d'erreur a été estimée à dix-hui mois par l'Académie nationale de médecine, rappelle le chercheur, qui alerte : *« Le risque est réel de priver de protection des enfants qui n'ont pas 18 ans. »*



Des démarches sans fin

Autre problème non négligeable : ces démarches à rallonge prennent du temps, jusqu'à plusieurs mois pendant lesquels le jeune n'est pas pris en charge et encore moins scolarisé. *« Certains dorment dans des foyers ou des structures d'urgence, mais d'autres se retrouvent tout simplement à la rue et se débrouillent comme ils peuvent en attendant la décision définitive »,* indique Daniel Senovilla Hernandez. Une péripétie de plus dans le parcours semé d'embûches (pièges) de ces enfants venus d'Afrique de l'Ouest et du Maghreb, pour ce qui est de la France, de République démocratique du Congo, du Nigeria, d'Érythrée…, mais aussi d'Égypte ou encore du Bangladesh si l'on élargit à tous les pays d'Europe.

Ceux qui

viennent d'Afrique

de l'Ouest

entreprennent

un voyage qui dure

de trois à quatre

mois, dans le

meilleur des cas,

à plus d'un an.

Si une partie de ces jeunes a émigré après une décision familiale, soit pour échapper à un conflit, soit pour des raisons économiques, la majorité a pris la route sans en informer ses parents : pour venir en aide à leur famille, parce qu'ils ne se voient aucun futur dans leur pays, ou encore pour échapper à un mariage forcé dans le cas de certaines jeunes filles… *« Quel que soit le motif du départ, tous font preuve d'un courage et d'une détermination hors du commun,* rappelle Nelly Robin, géographe au laboratoire Centre population et développement (Ceped), en accueil à Migrinter. *Ceux qui viennent d'Afrique de l'Ouest, par exemple, entreprennent un voyage qui dure de trois à quatre mois, dans le meilleur des cas, à plus d'un an. Ils montent vers le nord le long des routes nationales, traversent le Sahara en ayant recours à des passeurs – une traversée aussi terrible que celle de la Méditerranée, de leur propre aveu –, reprennent la route jusqu'en Libye ou au Maroc notamment, où ils s'embarquent à bord d'embarcations de fortune… »*

Sur le chemin, les garçons survivent en faisant des travaux agricoles et arrivent parfois à envoyer un peu d'argent aux familles durant le voyage ; les jeunes filles sont pour partie « happées » par les réseaux de prostitution et arrivent en Europe par ce biais… L'une des raisons pour lesquelles on les retrouve si peu dans les structures d'accueil des mineurs migrants isolés.

La plupart ont entre 14 et 17 ans. *« Les plus jeunes que j'ai pu rencontrer avaient 8 ans pour les garçons et étaient partis avec deux ou trois copains, 12 ans pour les filles »,* raconte Nelly Robin. Ils suivent généralement les traces d'amis ou de voisins partis en Europe avant eux, et dont ils ont des nouvelles via le téléphone et les réseaux sociaux. *« Ce sont aussi des jeunes du monde, qui ont les mêmes envies que tous les adolescents de la planète… La paire de baskets qu'ils voient sur les photos envoyées par les copains arrivés en Europe en fait partie »,* décrypte Francesco Vacchiano, psychologue clinicien et anthropologue à l'Institut de sciences sociales de l'université de Lisbonne, qui a exploré le sujet en Italie, en Espagne et au Portugal.



Des déménagements à répétition

Une chose est sûre : les politiques migratoires des pays européens ont un impact direct sur l'âge de ces mineurs migrants. *« En 2006, quand l'Espagne a commencé à reconduire à la frontière les Marocains de plus de 16 ans – une pratique qui sera finalement jugée illégale par la Cour constitutionnelle –, on a aussitôt vu des enfants plus jeunes arriver »,* raconte Francesco Vacchiano. Même chose en Italie, où la signature avec l'Égypte d'un accord de renvoi des migrants adultes a provoqué une forte augmentation de la migration égyptienne adolescente. *« Les enfants et les familles sont généralement bien informées »,* explique le chercheur.

La Mayenne, la Vienne…, refusent aujourd'hui d'accueillir ces jeunes migrants au motif qu'elles n'ont pas assez de places disponibles.

En France, la manière d'accueillir les mineurs migrants et de traiter leurs demandes continue de faire débat. Les départements les plus sollicités – Île-de-France, Seine-Saint-Denis – se sont plaints de voir leurs structures d'accueil débordées et ont demandé une redistribution de cette « charge » à l'ensemble des départements métropolitains. Demande entendue en 2013. Résultat : c'est désormais la Mayenne, la Vienne…, qui refusent aujourd'hui d'accueillir les jeunes migrants au motif qu'elles n'ont pas assez de places disponibles. Or ces déménagements à répétition ne sont pas sans conséquences pour les mineurs. *« En dehors du fait qu'ils sont ballotés d'un endroit à un autre, ils doivent souvent recommencer toute la procédure de preuve de minorité quand ils arrivent dans un nouveau département »,* explique Daniel Senovilla Hernandez. Pas idéal pour retrouver un semblant d'existence et vivre – enfin – comme des enfants de leur âge.

Notes

- 1. Migrations internationales, espaces et sociétés (CNRS/Univ. de Poitiers).

Texto N° 5: « La problématique des inégalités écologiques, un nouveau paysage conceptuel » (fragment) C. Emelianoff. Revue Ecologie & politique 2008/1 (N°35) Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)

La problématique des inégalités écologiques, un nouveau paysage conceptuel



Par Cyria Emelianoff

Cyria Emelianoff est maître de conférences à l'université du Maine (GREGUM-ESO, UMR 6590 CNRS).

L**a problématique** des inégalités environnementales ou écologiques oblige à retravailler les liens entre la question sociale et la question écologique, sur un mode théorique comme sur un mode empirique. La problématique écologique apparaît en effet sous cet angle doublement sociale, d'une part, par le fait que les destructions de l'environnement génèrent par rétroaction des dommages subis par des populations humaines, d'autre part, parce qu'il existe des différenciations sociales dans l'exposition aux nuisances et aux risques, tout comme dans l'accès aux ressources environnementales. Quelle est la part des nuisances ou des risques subis par tout un chacun, et celle qui est supportée par des groupes sociaux plus exposés et plus vulnérables ? Quelles sont les populations particulièrement affectées par les problèmes d'environnement, avec quels effets ?

Bien que la problématique ne soit pas tout à fait nouvelle, puisqu'on la trouve formulée en partie au 19e siècle et, plus récemment, dans les années 1970, force est de constater l'ampleur de la méconnaissance, en France et en Europe, relative à ce champ d'inégalités. Ces inégalités silencieuses expriment on ne peut mieux la difficulté des scientifiques, des politiques et des acteurs de terrain à croiser la question sociale et la question environnementale. Des lieux communs se sont imposés, qui ont durablement véhiculé des idées fausses. Au nom de l'urgence sociale, la richesse et la pauvreté environnementales restent en pratique des impensés. La question sociale s'inscrit encore largement dans le prisme prédominant du productivisme.

Les populations défavorisées ne sont évidemment pas insensibles à la qualité de l'environnement, au Sud [1] comme au Nord. En témoignent maintes mobilisations à travers le monde, par exemple celles des minorités nord-américaines depuis trente ans, qui ont assis et étayé le concept de justice environnementale. Selon Jacques Theys, l'idée d'un désintérêt pour les questions environnementales de la part de populations dont le principal souci serait alimentaire au sens large, a été construite et véhiculée par la théorie économique dominante [2], ce qui a permis d'évacuer des contradictions majeures dans le déploiement de cette économie. La légitimation sociale de la doctrine de la croissance économique est permanente. L'idée d'une polarisation économique des pauvres, largement relayée et amplifiée ensuite, ne s'est pas vue opposer une grande résistance. La sociologie urbaine et la sociologie de l'environnement, par exemple, ont peu investi la question des répercussions socialement différenciées des dégradations environnementales [3]

Inégalité ou injustice environnementales ?

L'inégalité environnementale peut être définie comme une inégalité d'exposition aux nuisances et aux risques environnementaux, et une inégalité d'accès aux aménités et ressources environnementales. L'exposition est une variable composite et complexe, qui dépend bien sûr de la proximité et de la nature des sources, mais aussi de la perception des nuisances ou des risques, des capacités d'évitement et de défense des populations. Multiscalaire, l'inégalité environnementale peut être lue à une échelle planétaire, à une échelle locale ou à tous les échelons intermédiaires. La qualité de

l'environnement est en partie déterminée par les politiques d'aménagement, d'infrastructures, d'espaces verts, de limitation de la circulation automobile, etc. La prise de conscience du caractère inégalitaire des politiques d'équipement et d'urbanisme sur un plan environnemental ou du caractère régressif des politiques environnementales sur un plan social accompagne donc l'idée d'inégalité environnementale.

À l'échelle nationale, les quelques informations disponibles suffisent à éveiller l'attention. Selon l'observatoire des zones urbaines sensibles (ONZUS), la moitié des ZUS – mais 69 % en Île-de-France – sont affectées par un point noir de bruit lié aux grandes infrastructures. Les communes qui les accueillent sont deux fois plus exposées que les autres au risque industriel (périmètre Seveso). Il ne s'agit pas seulement d'un héritage ouvrier, mais de choix de localisation d'installations polluantes ou à risques dans les territoires défavorisés [4] La plus grande acceptabilité sociale des nuisances et des risques par les classes populaires et, à l'inverse, le refus des nuisances par les classes aisées, expliquent ces processus de concentration qui exploitent des capacités de défense différentes selon les groupes sociaux. D'autre part, les élus des communes défavorisées sont convaincus qu'ils n'ont pas les moyens de refuser les installations polluantes pourvoyeuses de taxe professionnelle et d'emplois, ou encore de conduire des politiques d'amélioration du cadre de vie. D'autant plus que la demande sociale exprimée à travers certaines mobilisations associatives n'est pas relayée par les syndicats, les partis et les médias, et reste peu audible. Selon Irina Khaliy, la ligne de fracture entre les intérêts de l'habitant et ceux du salarié passe au sein même des individus [5]

Les inégalités environnementales sont un peu mieux connues outre-Atlantique. La littérature nord-américaine a caractérisé, par de nombreux essais monographiques, notamment depuis les années 1990, un certain nombre de situations critiques affectant des minorités ethniques, des populations autochtones ou des femmes. Le thème de la justice environnementale s'impose progressivement sur le sol américain à partir de la fin des années 1970, sous l'effet de mouvements sociaux dénonçant les discriminations raciales qui poussent les minorités vers des environnements « toxiques » [6] Les auteurs nord-américains, eux-mêmes souvent issus des minorités, vont dessiner une géographie de la ségrégation environnementale étroitement liée à une ségrégation raciale : trois africains et hispaniques sur cinq aux États-Unis vivraient à proximité de sites émettant des rejets toxiques [7] Race, ethnie et genre se substituent, dans cette nouvelle géographie sociale, aux effets de classe. Le mouvement qui se structure à partir de ces premiers constats va conduire les politiques publiques à prendre certaines mesures, relatives en particulier à l'évaluation des risques, mais sans changer la donne, comme le rappellera la catastrophe de la Nouvelle-Orléans en 2005.

En France, l'expression de justice environnementale est beaucoup moins usitée que le terme d'inégalité environnementale, contrairement aux États-Unis. Au-delà d'une différence de contexte géo-historique et politique – les milieux urbains étant, outre-Atlantique, notamment structurés par une géographie des minorités – le choix des mots est très significatif : l'idée d'inégalité environnementale semble acceptée

sans difficulté en France au sens d'une disparité, qui ne serait pas forcément corrélée à une inégalité sociale et ne témoignerait pas *a priori* d'une injustice ou de discriminations entre groupes humains. Nous serions tous affectés par des nuisances et des risques environnementaux jusqu'à preuve du contraire. Pourtant, la question demeure : qui accuse les maux et bénéficie des ressources environnementales dans les sociétés modernes ? Le républicanisme empêche de penser les différenciations, appose un couvercle sur les discriminations possibles ou latentes.

Notes

[1] J. Martinez Alier, *The environmentalism of the poor : A study ofecological conflicts and valuation*, Edward Elgar Pub., Northampton, 2002.

[2] J. Theys, « Pourquoi les préoccupations sociale et environnementale s'ignorent-elles mutuellement ? Un essai d'interprétation à partir du thème des inégalités écologiques », *in* P. Cornut, T. Bauller et E. Zaccaï (dir.), *Environnement et inégalités sociales*, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, à paraître.

[3] *Ibid.*

[4] W. Diebolt, A. Helias, D. Bidou et G. Crepey, *Les inégalités écologiques en milieu urbain*, Rapport de l'Inspection générale de l'environnement, Ministère de l'Écologie et du Développement Durable, Paris, 2005.

[5] I. Khaliy, *The public guard of nature and environment in Russian regions*, International Socioecological Union Pub., Moscou, 2000.

[6] R. D. Bullard, *Dumping in dixie : race, class, and environmental quality*, Westview Press, Boulder, 1990.

[7] J. Byrne, L. Glover et C. Martinez (dir.), *Environmental justice. Discourses in international political economy*, Energy and Environmental Policy, vol. 8, Transaction Pub., Londres, 2002.