# Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps

Béatrice Fracchiolla

▶ **To cite this version:**

Béatrice Fracchiolla. Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps. Enonciation et enseignement littéraire. Tabous et temporalité : la problématique interculturelle du temps, Colloque Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?, Jan 2005, Louvain, Belgique. pp.155-168. halshs-00944298

**HAL Id: halshs-00944298**
**https://shs.hal.science/halshs-00944298**

Submitted on 10 Feb 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# *Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps*

Béatrice FRACCHIOLLA Université de Toulon et du Var – laboratoire Babel

**Problématique**

***L'énonciation dans la classe : l'histoire, la langue, le contexte.***

L'un des rôle du professeur est de faire le lien entre les différents apprentissages et savoirs et de former à l'esprit critique, c'est-à-dire, d'enseigner aussi à avoir du recul par rapport à ces savoirs. Pour cela, il ne peut lui- même faire l'économie d'une mise à distance de sa propre culture, qui n'a de vérité que relative et de références partagées avec les élèves que partielles : « *On aperçoit alors le danger opposé, aussi redoutable que l'ethnocentrisme, au moins sur le plan pédagogique : négliger, gommer, annuler tout ce qui est le "vécu" dans le culturel. Être indigène dans une culture, c'est aussi cette expérience irremplaçable qui consiste à la percevoir de l'intérieur, et, en outre, à l'intérieur de soi-même. Une pratique culturelle est toujours aussi une subjectivité.* »1 Le propos vise ici à remettre ces questions en perspective par rapport à la nécessité d'une conscience épistémologique. L'enseignant d'aujourd'hui construit en effet son enseignement à partir d'un savoir appris et construit, qui n'est plus partagé *a priori* en tant que « capital culturel » commun comme il pouvait l'être aux 19e et 20e siècles, où la plupart des références culturelles, religieuses, littéraires, politiques, linguistiques, etc. – se trouvaient partagées, grâce à la scolarisation progressive des élites puis généralisée à partir de 1905. Ce phénomène est lié à divers facteurs, dont l'industrialisation, puis la mondialisation et les développements de tous les types de communications sont à la source dans la mesure où ils engendrent une hétérogénéisation *des* cultures.

Les élèves actuels partagent des identités culturelles mixtes, souvent spécifiques ; ils parlent plusieurs langues, possèdent des religions, des fêtes, des références télévisuelles, cinématographiques, politiques ou linguistiques différentes de celles de l'enseignant. Le professeur, lui, parle de sa culture à travers sa culture alors que l'élève est *en train de se construire une culture, d'apprendre* une culture, qui n'est plus nécessairement celle de ses parents et qui ne peut pas être celle du professeur. Si parler du XVIIIe siècle comme du siècle des Lumières va de soi pour le professeur, qui y voit la métaphore de l'esprit philosophique, cela n'est en effet pas le cas pour l'élève qui écrit XVIIIe siècle, le siècle des frères Lumière ». « Autres temps, autres mœurs », dit le proverbe très justement. Ce nouveau paramètre donne aux situations de classe franco-françaises des éléments de comparaison avec les situations de classe de FLE. Le professeur se trouve pris dans des réseaux d'oppositions binaires, où il n'est plus un individu face à un groupe d'élèves, mais un individu face à plusieurs autres individus. Or, cette relation binaire en série, qui tente de répondre à des représentations aussi diverses qu'il y a d'individus élèves, ne facilite pas l'adoption par le professeur d'une attitude unique, globale.

Aujourd'hui, suite au développement d'une langue qui abonde dans le sens d'une pragmatique communicative exigée par la société en dehors de l'école, la conscience de la ligne temporelle a évolué. Cela se manifeste particulièrement dans les caractéristiques énonciatives de la prise en charge du *TEMPS* au niveau verbal et chez les élèves en premier lieu. Seul le présent existe avec certitude, alors que le futur s'exprime essentiellement par des tournures de type « présent+infinitif » (je *dois faire, nous pensons partir, je vais y aller...* ) et le passé distancié se fait rare au profit du passé composé, dont tout l'intérêt est précisément son actualisation *présente* et semble signifier une forme d'acquis (aspect accompli : *je l'ai fait)* à partir de quoi il est possible de passer à autre chose (plus que de se projeter dans le futur – lequel est pratiquement rejeté dans les limbes d'une abstraction improbable tellement elle serait éloignée, qui l'apparente de plus en plus au conditionnel). Des notions telles que le passé antérieur ou surcomposé sont pratiquement inconnues et extrêmement mal comprises. La langue semble évoluer vers une conception temporelle essentiellement aspectuelle. Cette absence de continuité temporelle, grammaticale, énonciative,

entièrement vécue *dans le présent* – alors que le propre du présent est précisément son instabilité – est souvent amplifiée par le manque de notions historiques. Cette vision non continue de l'histoire et de la temporalité, conduit les jeunes gens à assimiler et à comprendre parfois les faits par rapport à ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire au présent immédiat, en même temps qu'elle accroît l'écart générationnel avec le professeur. La mise à distance ne s'effectue plus et *le seul temps partagé par le professeur et les élèves de sa classe est le présent de l'énonciation.* Ainsi, le texte littéraire lui-même se retrouve-t-il parfois *vécu,* projeté soudain dans une situation d'énonciation qui lui est totalement étrangère, mais avec laquelle il se retrouve parfois confondu jusqu'à se trouver chargé des représentations présentes, contemporaines de cette dernière, jusqu'au non-sens2.

***Des textes tabous ?***

De là découle le premier point du questionnement : pourquoi certains textes, au gré des variations de l'instant, semblent-ils plus ou moins tabous et abordables ou non en classe ? Et sur quoi repose cette notion de « tabou » ? En toute logique, le savoir transmis à l'école devrait pouvoir se transmettre le lundi comme le mardi. Or, il apparaît que certains textes sont plus délicats à aborder dans certains contextes, indépendamment du professeur. Faut-il pour autant renoncer à les étudier ? Quelles sont les raisons pour lesquelles ces textes posent problème ? et existe-t-il des solutions pour les aborder sans malaise ou incompréhension ? Comment faire émerger de l'interculturel quand il n'y a pas de réciprocité possible ? Les textes littéraires sont en effet problématiques en cela que leurs auteurs ne peuvent pas répondre à leurs détracteurs, et que les *récepteurs* sont souvent confondus avec les (ou le) *destinataire(s),* qu'ils ne sont pas nécessairement3.

Dans son *Dictionnaire Philosophique,* Voltaire s'en prend à plusieurs reprises à l'Ancien *Testament* et plus particulièrement aux Hébreux. Cette oeuvre se trouvait au programme de l'agrégation de lettres en 1995. Beaucoup d'étudiants agrégatifs peinaient à faire la distinction historique et culturelle entre l'anti-judaïsme de Voltaire et l'anti-sémitisme, posés comme différents, malgré les explications du professeur. Ces difficultés laissent présumer des difficultés probables d'une classe de lycée devant ce même texte. Simultanément et paradoxalement par rapport à l'envahissement du présent d'énonciation, ces difficultés témoignent d'une forme d'incapacité à faire abstraction de l'Histoire et à ne pas superposer une lecture historique de l'après seconde guerre mondiale à un texte qui est antérieur à la Révolution française4. La distinction opératoire qui fait ici défaut est peut-être celle qui considère d'un côté l'inscription de l'Histoire dans le temps, qui implique assimilation et résilience, et celle de la *projection* de l'Histoire, que l'on fait ressurgir comme une donnée brute, et qui parce qu'elle est toujours douloureuse et vivante, se transforme en tabou énonciatif, au point de rendre suspicieux tout énoncé pouvant seulement *évoquer* cette Histoire. Le temps qui s'écoule entre le moment où a lieu un événement marquant et le moment de l'énonciation où ressurgit cet événement comme élément de discours plus où moins à propos, est un temps pendant lequel s'élabore un ensemble de représentations à propos de cet événement. Cette élaboration se fait de manière plus ou moins discontinue, au gré des autres événements qui peuvent l'influencer. Lorsque cet événement est devenu objet/élément de discours, les représentations qui en émanent sont la plupart du temps celles d'une projection rétrospective totalement ignorante des représentations correspondant à cet événement *avant* son inscription dans l'Histoire comme nouvel élément fondateur, et construite uniquement sur les représentations postérieures (donc, entre le moment où quelque chose de marquant s'est produit à son sujet, et le moment où l'on parle ; cela, dans une totale et volontaire ignorance de son histoire d'avant).

De fait, un professeur qui aborde ces textes « difficiles », court toujours le risque d'être mal compris, mal entendu. Déjà au XVIIIe siècle, *Le Dictionnaire Philosophique* fut condamné par la censure et brûlé en place publique avec le corps du Chevalier de la Barre, pour ce qu'il avait d'injurieux à l'égard des catholiques et de favorable aux protestants, mais sur d'autres critères ! Aujourd'hui, des auteurs sont non pas *interdits* mais *omis* par les éditeurs, par lesquels passe l'élaboration de notre *capital culturel.* Moins publiés, ils sont moins étudiés, non en raison de leur valeur littéraire, mais de leurs mœurs, de leurs idées politiques (Brasillach). Demeurées dans l'ombre, les œuvres de ces auteurs sont devenues des œuvres tabous, qui réapparaissent au gré des

évolutions de la société, des redécouvertes et réhabilitations (Sade). Pendant longtemps, *De l'Esclavage des nègres* ne fut publié dans les manuels scolaires comme le fameux Lagarde et Michard que de façon tronquée. Et on peut se demander comment ces mêmes textes peuvent être abordés dans une classe de français à l'étranger où le problème de la langue se superpose à celui de la culture ?

***Histoire et histoire de la langue***

Il s'agit de retrouver le sens de l'histoire littéraire et linguistique, pour redonner du sens aux textes, et de redonner du sens à *l'Histoire,* pour voir que dans la culture d'aujourd'hui, le monde d'aujourd'hui, *aucun présupposé* ne vaut: la culture est à construire et reconstruire constamment. La figure de rhétorique qu'est l'ironie illustre cela : elle est en effet de plus en plus étrangère aux élèves et objet normal de nombreux malentendus, puisque précisément tout l'art de l'ironie consiste à ne se faire comprendre que de ceux qui sont susceptibles de comprendre. Certains verront l'ironie, mais elle échappera à beaucoup. La compréhension d'un texte dépend aussi des capacités réceptives de ceux à qui on l'explique. L'inconscient culturel collectif et *commun* qui faisaient rire élèves et professeurs de concert à la lecture de *Candide* de Voltaire, lorsqu'il y est question de *la fille du Pape* n'opère plus : non, il faut d'abord expliquer ce qu'est un « Pape », et pourquoi cela est drôle, ensuite... Or, déshabillés de leur ironie puisque celle-ci cesse d'exister, dés lors qu'elle est *expliquée,* que deviennent les textes de Voltaire ? Et pourtant, comment *lire* un texte comme *Le dictionnaire philosophique,* sans trembler de « tout » ce qu'il va falloir expliquer, ré- expliquer, extraire d'interprétations déviantes possibles parce que le texte *à cause de sa modernité même* est lu, perçu, comme une énonciation directe, sans la distance temporelle relative qu'implique une recontextualisation ?

Le consistoire fit, il y a une dizaine d'années, un procès au *Petit Robert* pour avoir classé l'entrée « juif » comme synonyme *populaire* et non *injurieux* de « avare ». Personne ne semble avoir pensé à l'époque à réfléchir d'abord sur la définition et les évolutions sociolinguistiques du terme *populaire* lui-même ni, parallèlement, sur les évolutions sociolinguistiques des termes apparaissant comme *injurieux* dans la langue. L'expression « *ta mère* » est, dans ce domaine, un exemple de ce qu'il peut y avoir comme espace de liberté interprétative *individuelle* entre ce qui est du domaine de l'expression *populaire* ou /et *injurieuse.* La conséquence directe est une mauvaise compréhension. On trouve dans des textes du XVIIe et du XVIIe siècles, des emplois des termes *nègre* et *juif* mis pour avare (chez Molière, en particulier) : cela signifie-t-il cependant qu'il faille les assimiler à des expressions racistes au même titre que si elles étaient employées aujourd'hui et bannir Molière des bibliothèques et des salles de théâtre parce que ce serait un « auteur raciste » (alors que ce terme n'est apparu lui- même qu'en 1892) ? Enseigner signifie probablement moins de nos jours être détenteur d'un certain savoir et le faire partager, qu'être capable de reconstituer le réseau de liens qui rattachent le présent qui est, lui, partagé à une identité qui est, elle, passée. La conscience épistémologique devient le premier des outils didactiques.

Le second problème est relié à la problématique de la conscience temporelle dictatoriale du présent qui influe sur la « structure » d'apprentissage elle-même. Celle-ci n'est plus linéaire mais discontinue. Il n'y a pas de conscience chronologique forte chez les apprenants. On apprend beaucoup plus de choses aujourd'hui « par hasard », en tombant dessus sans l'avoir nécessairement cherché : en allumant la télévision, la radio, en zappant ou parce qu'en faisant une recherche sur le Web, on trouve une page de lien qui nous amène sur une autre chose. Le savoir se construit ainsi à partir d'une succession d'informations que rien d'autre ne relie souvent entre elles que la curiosité et la personnalité de celui ou celle qui les récolte5. Or construire un savoir, c'est construire du sens entre différentes informations ; ce qui est la mission de l'institution scolaire où l'histoire est reliée à l'histoire politique, à l'histoire de langue, à l'histoire littéraire... Plus que de « ponts entre les différentes disciplines », il s'agit de créer un regard distancié et approfondi à la fois, sur son propre savoir.

À cause de la médiatisation du monde, le contexte socioculturel, historique etc. ne peut plus être

ignoré. Il est aujourd'hui inévitablement présent dans la façon que l'on peut avoir d'aborder un sujet particulier. Aussi, du point de vue de l'information, le problème israélien ne sera pas considéré ni abordé de la même façon en Jordanie ou en France. De même, du point de vue de l'enseignement de la littérature française, un texte de Simone de Beauvoir ne pourra être étudié de la même manière en Arabie Saoudite, en France ou aux États-Unis, quel que soit le degré d'objectivité recherché par le professeur. La constante (et parfois pesante) présence du contexte permet aux récepteurs de dérober au professeur- énonciateur toute la visée objective de son explication, par une manipulation qui revient à un brouillage spatio- temporel. C'est ainsi que se manifeste le concept de politiquement correct, qui est tout autant dans le non-dit, l'implicite, que dans la clarté des propos, et toujours en fonction d'une situation ponctuelle bien particulière, à un moment bien précis, devant un public spécifique. Un texte de Voltaire sera nécessairement reçu différemment dans une classe d'école privée de confession catholique, juive ou islamique qui verront peut-être d'abord la dimension *religieuse,* ou devant une classe d'étudiants étrangers qui saisiront immédiatement la notion « culturelle » d'un tel texte relatif au XVIIIe siècle *français* et à Voltaire, au-delà des circonstances politiques et sociales du moment. C'est pourquoi, du point de vue de la communication, il s'agit de travailler sur la base d'une éthique de l'altérité, une fois dépassée cette idée qu'il pourrait exister une vérité autre que relative. Nos représentations, que ce soit celle de la femme, de la famille, de l'école ou du professeur, nous viennent en effet de l'extérieur et font partie de notre éducation. Surgit alors le politiquement correct (ou la peur d'une atteinte à la face de l'autre), qui nous pousse à éviter tout simplement toutes les difficultés. Il apparaît comme une notion qui se définit de façon circonstancielle, liée à une capacité d'objectivation des faits et des sentiments, impliquant une volonté de mise à distance *rapide* mais non fondamentale par rapport à un fait culturel. Le but du politiquement correct serait de faire l'économie d'une explication en privilégiant l'information la connaissance. En ce sens il est antinomique à la situation d'apprentissage.

***De la difficulté de développer un regard critique***

Le rôle du professeur consiste donc à conserver un certain regard critique et à permettre aux élèves de le développer. Cela est inévitablement à mettre en relation avec un apprentissage indispensable de lecture des médias, des codes, des jeux d'encodage et de décodage. Par rapport à une situation d'enseignement aux USA, le plan sur lequel on se situe n'est visiblement pas le même, puisque la définition même du politiquement correct est différente dans les deux pays. Une anecdote relatée par un professeur de français de nationalité française enseignant la littérature française sur un campus américain éclaire cette différence. Le cours portait sur *La Chambre* de Sartre. Pendant l'étude, une étudiante noire intervint à propos de l'emploi du terme « nègre » comme injure dans le texte, par rapport à un manichéisme associant le noir au mal et le blanc au bien, et demanda plus ou moins directement si Sartre était raciste. Bien entendu, la différence et la relativité culturelle, elles, *vont de soi* et font partie des présupposés partagés, connus et acceptés dans le cadre d'un enseignement défini à l'origine comme étant de français langue étrangère, alors que l'on part du principe, en France, et situation de classe « normale » que cette différence n'existe pas. C'est l'espace laissé vide et non rempli des attentes de chacun (élèves et professeurs), dont chacune des parties a une représentation différente, sans qu'ils en aient jamais pleinement conscience, qui génère souvent incompréhension et tensions. « Que comprenez-vous exactement de ce que je vous dis ? » doit en réalité demander le professeur, quand il présuppose souvent au contraire, et de façon naturelle, que ses propos *seront compris* tels quels. Le problème fondamental est un problème de communication. La *vérification* constante de la réception du message est une nécessité fondamentalement nouvelle. Les élèves, les étudiants, « ne laissent rien passer » : la moindre faille semble une autoroute ouverte à la prise en défaut, à la provocation, à la tentation de déstabiliser *l'autre* par rapport à un savoir présenté et/ou perçu comme trop péremptoire, et justement *non relatif.* En même temps, et c'est là tout le paradoxe, il existe chez les élèves/étudiants, une véritable demande de repères, et d'énonciation « vraies ». Ils ont besoin de cadres et les réclament, car le professeur demeure dans leur esprit *celui qui sait.*

***La perspective énonciative renforce l'idée qu'il est primordial de faire de l'histoire littéraire***

L'histoire littéraire, dans la perspective d'une re- contextualisation, permet de fixer les cadres du contrat de communication : faire de l'histoire littéraire, ce n'est pas (seulement) donner des dates et des noms propres. Il s'agit de faire comprendre que le texte étudié *signifie* dans son époque quelque chose de particulier par rapport aux règles du contrat de communication de l'époque, qui sont différentes des nôtres. Faire de l'histoire littéraire est nécessaire pour fixer un contexte historique et socioculturel particulier, qui paraît souvent aux élèves bien plus éloigné du nôtre et du monde contemporain que celui de n'importe quel autre pays moderne. L'absence de repères tangibles, d'illustrations, de notions historiques rend la tâche de comprendre cet écart temporel et culturel difficile. Ce qui pousse les élèves à assimiler les situations présentées dans les textes à celles qu'ils connaissent déjà et qui se réduisent généralement à leur quotidien. Aussi, citer des dates et des noms propres s'avère insuffisant pour donner du *sens* à des événements *h u m a i n s* . Expliquer par exemple que les notions d'hygiène étaient extrêmement réduites jusqu'au siècle dernier dans notre pays, qu'il n'y avait pas au siècle de « toilettes » telles que nous en avons aujourd'hui, mais des chaises percées, ni l'eau courante, ni l'électricité, et que donc les spectacles, dîners et autres se déroulaient forcément à la lueur de la bougie donne du *sens.* Il s'agit de faire comprendre à quel point les modes de vie ont changé, et que cela va de pair avec l'histoire de la langue. Si dire que le rapport entre langue et culture est extrêmement étroit et que la didactique des langues est intimement liée à celle des cultures est généralement admis, la mise en œuvre de cette relation dans les pratiques didactiques se cherche encore. L'interculturel se rencontre d'abord au sein de notre propre culture, d'un siècle à l'autre, d'un état de langue à un autre : il y a une dimension *temporelle* de l'interculturel qui concerne la variation à travers l'évolution (spatiale et temporelle, donc) de l'homme et des sociétés humaines.

Ainsi, parler de « l'honnête homme » ou des « salons » du XVIIe siècle nécessite d'expliquer les évolutions fondamentales de sens de ces mots jusqu'à aujourd'hui6. Mais comment faire vraiment comprendre aux élèves des notions aujourd'hui si étrangères et liées à un contexte socioculturel disparu **?** Quels sont les instruments dont disposent les professeurs pour les aider à représenter, à reconstituer, à recontextualiser textes et histoire ? Étudier une langue, étudier une culture, c'est avant tout faire de l'histoire et de la sociologie, c'est donc aussi la tâche du professeur de langue et de littérature, mais y est-il préparé ? Par ailleurs, si enseigner le français signifie enseigner comment fonctionne la société française, cela nécessite d'expliquer également comment elle ne fonctionne pas (c'est-à-dire ce qui y est considéré comme incongru, inapproprié, impoli, injurieux...) et aux différentes époques ; c'est-à-dire d'enseigner la *variation.* Le sens des mots a changé, mais le sens du corps et de beaucoup d'autres choses également, parfois en très peu de temps (on ne dort plus assis, mais couchés, l'embonpoint est passé de mode au bénéfice de la minceur, etc.). L'enseignement de la civilisation, des mœurs et coutumes d'une société dans un pays donné n'est donc pas uniquement l'apanage des professeurs de langues *étrangères.*

Faire de la littérature une discipline strictement littéraire n'est plus possible sans insister sur le ou les contextes, les structures sociales, les circonstances, les changements et leurs raisons d'être, etc. afin de montrer l'évolution des contextes et des hommes à travers les siècles. Les genres, les textes changent de style, modifient leurs structures, mais leurs thématiques sont récurrentes et d'actualité parce qu'elles parlent de la condition humaine en général, d'amour, de mort. Les apprenants perçoivent cela, c'est pourquoi ces similitudes sont parfois exploitées par les professeurs pour les intéresser à la littérature en n'exploitant le fait qu'indirectement, elle les concerne et que la seule variable en revanche, est la façon dont on en parle à travers les siècles.

Mais il y a un revers à la réduction implicite de la distance temporelle résultant de ce type de rapprochement. Quand c'est un texte qui, d'une façon ou d'une autre, les agresse, les récepteurs sont alors moins à même de saisir les différences culturelles et d'époques. C'est ainsi que souvent, l'argument de la modernité des textes se retourne contre le professeur-même. Probablement, ce genre de problème émerge aussi du fait que l'on essaie de réduire la distance qui les sépare des textes pour les leur rendre *trop* familiers. Il semble normal au contraire qu'un texte de Rabelais, de Ronsard, de Montesquieu, ou même de Baudelaire soit exotique, imprimé avec une curieuse

orthographe, etc. car c'est dans cette *distance* que va se trouver l'espace de liberté du professeur (le « contrat de non agression » ?). Montrer la *modernité* d'un texte n'a rien à voir avec le *moderniser.* Or, ce sont souvent ces deux plans qui se trouvent confondus jusqu'à devenir embarrassant pour l'enseignement.

***Conclusion***

L 'histoire littéraire s'inscrit dans une continuité historique et linguistique, où les évolutions se font de manière peu révolutionnaire, mais où l'on constate, un beau jour, que oui, le sens de ce mot a changé, progressivement, pour signifier *autre chose.* Le terme « avatar » signifie ainsi aujourd'hui *aussi,* et en passant par l'anglais « la représentation virtuelle créée par un internaute pour évoluer dans le cyberspace. *Choisir un avatar et un pseudonyme ».* Or, on l'aura compris, ce qui est difficile aujourd'hui, c'est de faire comprendre et percevoir cette continuité à des apprenants dont le comportement normal est dans la discontinuité et le *zapping,* y compris par rapport à leur perception des informations données en classe.

Une telle réflexion est cruciale par rapport à la compréhension de phénomènes de langage tels que la synonymie discutable et discutée quant à sa connotation, entre *avare* et *juif.* L'histoire de la langue, les emplois historiques de la langue sont, eux, du domaine du continu, et situés culturellement dans le temps : la discontinuité historique qui apparaît est liée à l'évolution de la perception du temps par les individus. C'est pourquoi la position épistémologique paraît essentielle dans le travail des textes avec les élèves, quel que soit leur âge et leurs cultures d'origine ; c'est par la distinction et l'enseignement de l'histoire des sociétés et de leur évolution que l'on peut éviter l'écueil des confusions et des malentendus et littéraires, et historiques, et interpersonnels.

**Notes**

1 Porcher et alii, 1986, p. 28.
2 Voir les travaux de Louis Porcher, et en particulier 1994.
3 Kerbrat-O, C., 1980. Desné, R., 1979.
5 « Le zapping (...) tend à devenir (...) une manière de faire, un réflexe. Le temps est découpé en instants sans relation, une accumulation de moments », Porcher, L., 1994, p. 51.
6 L'invention de l'électricité a eu comme conséquence l'apparition du *petit déjeuner* et le décalage temporel des autres repas, déjeuner, dîner avec la disparition progressive du *souper.*

**Bibliographie**

Abdallah-Pretceille, M., nov.-déc. 1983, "La perception de l'Autre, point d'appui de l'approche interculturelle", in *Le Français dans le Monde,* no181, p. 40-44.

Abdallah-Pretceille, M., 1986, *Vers une Pédagogie Interculturelle,* Paris : INRP.

Augé, M., 1984, *Le Sens des autres : actualité de l'anthropologie,* Paris : Fayard,.

Bonnafous S., 1991, *L'immigration prise aux mots,* Paris : Kimé. Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire,* Paris : Fayard. Desné R., 1979, « Voltaire était-il antisémite ? », *La Pensée* n°103, Chaumont , éditions sociales, p. 70-81.

Goffman, E., 1975, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps,* (traduction française), Paris : Les Éditions de Minuit.

Uhhlmann, K., Kuntzmann N., Bellour H., 1989, *Censure et Bibliothèque au XXe siècle,* Paris : Ed. Cercle de la librairie.

Kerbrat-Orrecchioni, C., 1980, *L'énonciation,* Paris : A. Colin.

Lathuillère, R., 1966, *La Préciosité, étude historique et linguistique,* Genève : Droz.

Newfield, C., and Strickland, R., eds., 1994, After Political Correctness: The Humanities and Society in the 1990s, Boulder : Westwiew.

Porcher, L., 1994, *Télévision, culture, éducation,* Paris : Armand Colin.

Porcher et alii, 1986, *La civilisation,* Paris **:** CLEF International.

Selfa, L., and Maass, A., 1991, *What's behind the Attack on Politically Correct,* Chicago : Bookmarks.

Vermès, G., et Boutet, J., 1987, *France, Pays Multilingue, les langues en France, un enjeu historique et social,* Paris : L'Harmattan.

Siblot, P., mars 1992, « Ah ! Qu'en termes voilés ces choses-là sont mises » (texte sur l'affaire du voile) in *Mots,* n°30, *Images arabes en langue française.*