

POSTMODERNITÉ ET COMPORTEMENTS EN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU F.L.E.

JACKY VERRIER
Universitat Rovira i Virgili

1. INTRODUCTION

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la postmodernité apparaît à travers des notions telles que, par exemple, l'hyperproduction de l'information, l'essor d'outils médiatiques ou la priorité d'une conception ludique de l'apprentissage. La langue n'est dès lors plus perçue comme seule conductrice de savoir et perd des valeurs qui étaient traditionnellement les siennes. Afin de faciliter l'acquisition de la langue, on donne au processus d'enseignement/apprentissage des mécanismes attirants éloignés des techniques ennuyeuses des méthodes antérieures. C'est aussi au niveau des contenus d'apprentissage que se pose la question postmoderne; en effet, si nous posons que dans la société postmoderne, le savoir change de statut, que désormais il s'entend en termes d'opérativité, cela implique que les contenus d'apprentissage doivent être à leur tour définis selon des objectifs d'utilité, de fonctionnalité et de performance. Nous poserons que la culture postmoderne s'est infiltrée dans l'univers de l'enseignement sous les formes citées antérieurement. Notre objectif est donc de détecter les domaines où apparaît la postmodernité et ainsi de rendre compte, en quelques lignes, de l'état de certains domaines de l'enseignement du français langue étrangère.

2. QUELQUES RÉFÉRENCES POSTMODERNES POUR L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E.

2.1. *L'individu*

La société occidentale qui vit le développement des concepts de relativité, de précarité, d'éphémère, de légitimation, d'égalisation des genres, de personnalisation, de satisfaction des besoins, de plaisir, de communication et de multiculturalisme qu'ils soient éthiques, philosophiques ou scientifiques a fait naître de nouvelles valeurs comme l'hédonisme, l'écologie, le féminisme, le régionalisme ou le pacifisme qui s'installent à côté des valeurs traditionnelles, des croyances collectives et unitaires religieuses, politiques ou morales. La création de ces nouvelles valeurs émerge de "la démythification des valeurs sacrées des époques antérieures telles que le savoir, la cohérence, la transcendance ou l'expérience de la vérité: le moment de la démythification peut même être considéré comme le véritable moment de passage du moderne au postmoderne" (G. Vattimo, (1989) 1990: 61). Pris dans ce tourbillon, l'homme d'aujourd'hui se sent obligé de rechercher par lui-même son identité, son propre sens de l'histoire et son propre savoir qui remplacent ainsi l'homogénéité, le symbolique et l'utopie par la réalité, la quotidienneté et la matérialité.

La recherche de ces valeurs s'inscrit dans un mouvement de réinvention quotidienne des références culturelles, morales ou politiques qui font de l'apparence une ligne de conduite. L'époque de la confiance dans les grands mythes et les grands espoirs déposés dans la justice

sociale, la croyance religieuse, la liberté, l'égalité, la fraternité ou la stabilité politique semble disparaître au profit d'une époque de méfiance envers les utopies collectives. Aux partis politiques et aux syndicats, les citoyens d'aujourd'hui préfèrent les mouvements écologistes, les groupements de consommateurs ou les associations humanitaires.

La communication généralisée, celle des médias, est devenue l'instrument de transmission de schémas de comportements langagiers collectifs mais, en même temps, cette nouvelle communication impose une quête d'émotions qui justifient la raison d'être; c'est à travers les moyens de communication que sont proposées toutes sortes d'activités (sport, goût du risque, voyages, etc.) qui donnent à l'individu la sensation de connaître des expériences et par ce biais un sens à l'existence.

2.2. *Le savoir*

Dans la société moderne, le savoir se basait sur la science dont la légitimité se trouvait dans l'accord sur des règles idéologiques, méthodologiques ou autres, autrement dit, sur le métadiscours qui justifiait que tel ou tel discours était considéré comme scientifique. (J.-F. Lyotard, 1979: 17-20)

Avec la postmodernité, les conditions sociales qui servaient de fondements à la légitimation du savoir sont différentes et avec elles le savoir modifie ses statuts. Lorsque G. Vattimo écrit qu'"un des grands facteurs qui caractérise le passage de la modernité à la postmodernité est l'avènement de la communication" (G. Vattimo (1989) 1990: 13), il reprend à un autre niveau les propos de J.-F. Lyotard (1979) relatifs aux sciences de pointe qui, selon ce dernier, portent sur le langage. La légitimité du savoir repose sur de nouvelles approches de la communication: l'informatique, la cybernétique, ou la télématique.

Les langages et la communication sont deux des paradigmes qui ont transformé la condition du savoir dans deux domaines selon J.-F. Lyotard; l'un, la recherche de nouveaux savoirs et l'autre, la transmission de la connaissance. Ceci implique, par ailleurs, que le savoir n'est plus légitimé selon le paradigme métadiscursif ou philosophique, mais selon ses valeurs fonctionnelles. Ces transformations ont des conséquences dans le domaine de l'éducation du fait qu'elles conditionnent les opérations d'acquisition et supposent une réorganisation des paradigmes éducatifs.

2.3. *Le plaisir*

Le plaisir est aujourd'hui lié à la notion de loisir. Le loisir est perçu comme une réalité individuelle ou collective ressentie à travers la perception, l'imagination, l'expérience ou l'intuition. Cette perspective comporte, d'une part, une représentation de la réalité non plus dans sa globalité mais dans ses fragmentations: la permanence dans l'éphémère, le nécessaire dans l'éventualité et la totalité dans la diversité et, d'autre part, une recherche modeste et limitée de la vérité où les certitudes absolues sont remplacées par les expériences partielles et présentes, où l'important est de créer, ressentir, expérimenter, chercher, même si cela est provisoire, partiel et même si l'on ne connaît pas toujours l'objectif de la recherche. A. Finkielkraut souligne que s'éclater est le mot d'ordre de ce nouvel hédonisme qui rejette aussi bien la nostalgie que l'auto-accusation. (A. Finkielkraut, 1987: 150) Il ajoute plus loin:

C'est désormais le principe de plaisir -forme postmoderne de l'intérêt particulier -qui régit la vie spirituelle. Il ne s'agit plus de constituer les hommes en sujets autonomes, il s'agit de satisfaire leurs envies immédiates, de les divertir au moindre coût. (A. Finkielkraut, 1987: 166)

L'idée de plaisir s'inscrit dans la culture de l'éclatement personnel et représente une éthique générale dans laquelle "l'effort n'est plus à la mode, ce qui est contrainte ou discipline est dévalorisé au bénéfice du culte du désir et de son accomplissement immédiat". (G. Lipovetsky, 1983:80)

2.4. *La multiplication des genres*

Le principe de l'expérimentation multiple est à l'ordre du jour. Elle requiert des offres diverses dans lesquelles l'individu puise sa recherche de plaisirs. Devant la demande individuelle ou collective de plaisirs à choix multiple, la société de consommation culturelle a diversifié ses offres. D'où l'apparition de la notion de diversification des genres, de produits pseudo-culturels qui vont du safari-photo (version écologique de la chasse aux lions) à l'écotourisme en passant par l'encyclopédie en 50 volumes qui, comme dit la boutade, répond aux questions que personne ne se pose. Cet éclectisme est:

Le degré zéro de la culture générale contemporaine: on écoute du reggae, on regarde du western, on mange du Mc Donald à midi et de la cuisine locale le soir, on se parfume parisien à Tokyo, on s'habille rétro à Hong Kong, la connaissance est matière à jeux télévisés. (J.-F. Lyotard, 1988: 22)

En fait, ce qui compte, c'est la quantité et la variété des expériences car l'objectif final est de consommer le plus de culturel possible et de la façon la plus diversifiée possible dans l'illusion de croire que la multiplication et la consommation des genres est source de richesse personnelle.

A. Finkelkraut résume cette situation en disant que:

L'acteur social postmoderne applique dans sa vie les principes auxquels les architectes et les peintres du même nom se réfèrent dans leur travail: comme eux, il substitue l'éclectisme aux anciennes exclusives; refusant la brutalité de l'alternative entre académisme et innovation, il mélange souverainement les styles; au lieu d'être ceci ou cela, classique ou d'avant-garde, bourgeois ou bohème, il marie à sa guise les engouements les plus disparates, les inspirations les plus contradictoires; léger, mobile et non raidi dans un credo, figé dans une appartenance, il aime pouvoir passer sans obstacle d'un restaurant chinois à un club antillais, du couscous au cassoulet, du jogging à la religion ou de la littérature au deltaplane. (A. Finkelkraut, 1987: 149-150)

3. LES COMPORTEMENTS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

3.1. *Système éducatif et jeunes*

Deux domaines sont ici mis en avant: le système éducatif et les relations langagières entre jeunes. Selon A. Finkelkraut (1987), le système éducatif se caractérise par une jeunesse postmoderne et une école moderne. La jeunesse veut faire entendre ses inquiétudes, ses projets et introduire dans ses apprentissages les valeurs qui lui sont propres et qu'elle considère comme celles qui délimitent sa propre existence dans le présent.

La culture par la langue ne semble plus au goût du jour et fait place au monde des sensations; les mots perdent leur poids historique dès que l'individu les refuse dans un mouvement de rejet de ce que représente la mémoire collective et l'obligation de se définir en tant que personne, de donner une identité au *je*, c'est-à-dire une histoire, or c'est précisément l'histoire que la jeunesse stigmatise parce qu'elle vieillit l'individu et le vieux est mal accepté dans la société qui vénère les valeurs de la jeunesse. Apparaît ainsi un renversement des influences; ce n'est plus le discours qui a un impact sur la jeunesse, mais "c'est l'univers du discours lui-même qui est remplacé par celui des vibrations et de la danse, autrement dit par le langage non verbal." (A. Finkelkraut, 1987: 179)

L'attrait pour les chansons américaines dont on ne comprend pas les paroles et la mode des antennes paraboliques qui diffusent en particulier des films en langues étrangères sont des exemples de l'emprise du non-verbal sur le verbal car ce qui compte ce n'est plus le contenu du message, mais les vibrations qu'il transmet et la communion qui s'instaure. Prenant comme illustration *Le Nouvel Observateur* du 2 avril 1995, nous rapporterons les propos de A. Ardoin concernant les tribus et les modes de vie des adolescents. Il écrit que dans les soirées gigantesques rythmées de musique industrielle "la communication est presque déshumanisée. En teuf (fête), pas de séduction outrancière, pas de drague années 50. L'essentiel est ailleurs. On vient dans la grande famille techno avant tout pour communier." (*Le Nouvel Observateur*, 1995: 8)

Dans le monde de l'éducation nombreux sont les programmes scolaires qui se situent hors du présent, dans un espace historique que la jeunesse ne reconnaît plus car elle n'en voit pas une efficacité immédiate. L'éclipse de l'enseignement des langues mortes est une illustration du désintérêt envers la formation intellectuelle et l'apprentissage d'un système de pensée, autrement dit, envers un langage et une culture qui jadis étaient considérés comme la source explicative de la culture présente. Depuis que l'adolescent a introduit dans la classe un nouveau climat, les relations entre professeurs et enseignés et entre enseignés et matières d'enseignement ont été modifiées ou devront être modifiées. Le passage de la maîtrise de la matière à enseigner à la maîtrise de la méthodologie, en raison notamment du désintérêt pour la réflexion et le savoir historique au profit du savoir fonctionnel, opératif et des activités de production, a enlevé au professeur la raison de sa légitimité, c'est-à-dire la compétence dans la matière, dans le savoir perçu comme valeur substantielle. Parallèlement, la centration de l'enseignement sur l'apprenant comporte une modification des objectifs d'enseignement; de la formation de l'homme on est passé à la formation de l'individu dont il faut valoriser les compétences

3.2. Matière et apprenant

Les changements des relations entre enseignés et matières d'enseignement, autrement dit la correspondance entre le projet d'apprentissage et le projet d'enseignement demandent une nouvelle prospection du côté des besoins des apprenants et une formation renouvelée chez l'enseignant pour répondre à ces nouvelles attentes. Comme le remarque A. Touraine, les protestations des lycéens français en 1990 avaient pour but de défendre leur inclusion dans la société, mais "ils voulaient aussi que la culture scolaire ne soit pas étrangère à leur culture de jeunes ou de certains segments de la jeunesse." (A. Touraine, 1992: 285). On voit, par exemple, qu'au niveau des outils d'apprentissage cela s'est traduit, d'une part, par l'élaboration de supports audio-visuels et écrits plus nombreux, plus attrayants et plus motivants qui utilisent les moyens communicatifs les plus répandus dans la société et en accord avec une certaine culture jeune et d'autre part, par une manipulation plus flexible de ce matériel; ainsi *Libre Echange* se présente comme:

Une méthode à deux vitesses qui répond aux besoins précis de deux publics distincts. Chaque unité comporte trois modes de communication. La situation 1, parties A et B, en registre de langue standard, constitue le parcours obligatoire pour réaliser l'ensemble des activités grammaticales, fonctionnelles et culturelles. Les situations 2 et 3 fournissent un parcours qui donne aux apprenants une exposition à la communication en style familier (situation 2) et en un style soutenu (situation 3). L'objectif de ce parcours secondaire est essentiellement d'accroître la compétence fonctionnelle. Ces trois modes de communication offrent aux apprenants une prise de contact avec les différentes manières de parler des Français. (*Libre Echange*, 1991: 3).

Les modèles d'apprentissage sont passés d'un système commun - où tous les apprenants suivaient les mêmes progressions et à un même rythme - à un système de construction individualiste et différencié des savoirs. Cette perspective a conduit à considérer que l'acquisition d'une langue se fait de manières différentes selon les individus, que l'apprenant construit, à partir des input, sa propre progression et son propre système linguistique suivant le principe d'une activité structurante selon laquelle le sujet construit et organise l'information qu'il reçoit du milieu. La primauté de l'individuel sur le collectif se situe dans la lignée d'une montée de la culture postmoderne de l'individualisme que G. Lipovestky explique par la désagrégation des valeurs sociales, morales et politiques collectives. Des raisons socioéconomiques ont aussi fortement contribué au changement de cap de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La mobilité des travailleurs et la formation permanente dans l'Europe de l'Union Européenne ont conduit les institutions européennes à s'impliquer dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans les années 70 et sous l'égide du Comité du Conseil de l'Europe, plusieurs groupes d'experts ont élaboré pour différentes langues un niveau de performance de base en langue étrangère connu sous le nom de *niveaux-seuils*. Les objectifs de ce matériel sont d'une part de fournir un cadre pour la coopération internationale, d'autre part de faciliter la communication entre les individus de divers pays en leur donnant les moyens linguistiques nécessaires et enfin de proposer un enseignement adapté aux besoins, aux motivations et aux caractéristiques de l'apprenant. Ces mutations ont gagné le domaine de l'enseignement du français langue étrangère et ont donné naissance aux méthodologies communicatives. Celles-ci, basées sur les concepts de notion, fonction, acte de parole, comportements langagiers et en particulier celui de besoins langagiers, proposent un enseignement dont l'objectif est la maîtrise d'une compétence de communication. En plaçant le concept de besoin au centre de l'enseignement, la méthodologie communicative s'inscrit dans la visée des nouvelles demandes socioprofessionnelles en langues étrangères et en utilisant les concepts de notion et de fonction, elle permet de placer la langue au service de la communication. Cet enseignement de type utilitariste valable pour des cours intensifs dirigés à des apprenants fortement motivés pose néanmoins des problèmes lorsqu'il est appliqué à des cours extensifs et à des apprenants adolescents en milieu scolaire sans apparemment ni besoins déterminées ni motivations spécifiques pour la langue étrangère.

3.3. Mutations terminologiques

Sous l'influence de revendications sociales, politiques et culturelles et en réponse à une philosophie du positif, le langage a modifié sa terminologie afin de réduire métaphoriquement les écarts entre les groupes sociaux majoritaires et minoritaires, favorisés et défavorisés. Les cultures minoritaires se défendent dans le langage par l'adoption d'une terminologie qui se veut avant tout non agressive; ainsi aux Etats-Unis, une personne de race noire est un *African American* et un Indien un *Native American*. Dans les universités, l' *African American Studies* a remplacé les *Black Studies* et les *Native American Studies* sont des cours sur la culture des Indiens d'Amérique. De son côté, le vocabulaire français a gommé de son parler un certain nombre de termes qu'il jugeait incorrects; ainsi, on parle de *non-voyants* et non *d'aveugles*, de *malentendants* et non de *sourds* ou bien on distingue les *demandeurs d'emploi* des *chômeurs*, ce qui suit la culture du politiquement correct minimisant la perception de charge péjorative que certains mots pourraient avoir.

Le langage pédagogique semble suivre le même chemin. Dans les manuels d'enseignement du français langue étrangère, la terminologie de l'apprentissage veut se présenter sous un angle positif, une terminologie moins revêche que celle d'un apprentissage traditionnel. Afin d'illustrer

ces propos par l'exemple, nous avons relevé dans *Libre Echange* une terminologie qui se veut en accord avec une conception communicative de l'apprentissage d'une langue et une vision moins scolarisée de la pédagogie, plus en rapport avec des termes employés dans tous les espaces de la vie quotidienne; ainsi l'expression *manières de dire* est employée à la place de *listes*, *la situation* a remplacé le mot *texte* (suivi des questions qui, quand, où, quoi), les termes *découvrez les règles* est une entrée vers la grammaire (cela implique cependant une justification du changement de terminologie étant donné que ce concept implique une approche différente de la grammaire). *France au quotidien* a pris la place du terme *civilisation*. D'autres manuels usent un vocabulaire similaire; ainsi les termes *unité*, *épisode* ou *dossier* (*Espaces*) ont remplacé le mot *leçon*, le terme *activités* (*Le Nouveau Sans Frontières*) remplace celui de *exercices*, le *savoir vivre* (*Bienvenue en France*) ou la *vie pratique* (*Pile ou face*) ont pris la place de la *civilisation*, le *savoir-dire* a remplacé la *grammaire* (*Bienvenue en France*) et au lieu de parler d'*exercices de réemploi*, on dit *entraînez-vous !* (*La clé des champs*). Dans d'autres cas, c'est la langue des consignes d'exercices qui se veut plus souple, plus oralisée, plus personnalisée, plus imaginative donc plus ludique; ainsi, dans *Libre Echange I*, les exercices de compréhension orale sont précédés de la consigne *Vous avez compris ?*, un exercice sur l'impératif (p. 30) est présenté par les mots *Dites-le avec le sourire* parce qu'il s'agit d'apprendre à donner un ordre, mais, suppose-t-on, en gardant sa bonne humeur; un autre sur la description de personnes (p. 48) est précédé de *Pour faire un portrait* paraphrasant le titre d'un poème de T. Tzara; un quatrième sur l'utilisation des pronoms toniques (p. 48) commence ainsi: *Vive la différence !* faisant référence aux diverses activités professionnelles des personnages; un cinquième relatif aux formes négatives (p. 82) est introduit par *Dépêchez-vous, on ferme !* car la situation est celle d'un magasin de fleurs où un client veut des fleurs que le vendeur n'a pas; un autre sur l'emploi des formes du verbe aller (p. 99) s'intitule *Ils ont de la chance !* Pour introduire un exercice sur "indiquer le chemin" (p. 115), les auteurs proposent comme introduction *Il se trompe totalement !* Pour l'emploi des formes: *il est, elle est* (p. 132), la consigne est: *faites des compliments, ça fait toujours plaisir !* L'expression *Politesse oblige* introduit un exercice sur l'emploi des différents registres langagiers (p. 151). On constate aussi en didactique l'apparition de nouveaux termes tels que *apprenant* à la place de *étudiant* ou *élève*, cependant ce changement terminologique n'est pas gratuit étant donné qu'il comporte des changements à un niveau conceptuel.

4. CONCLUSION

Il existe aujourd'hui une nouvelle redistribution des rôles, qu'ils soient politiques, religieux, sociaux, pédagogiques ou autres comme conséquences des idées, des technologies naissantes qui transforment l'espace humain. L'enseignement des langues étrangères n'est pas exclu de ce phénomène; les nouvelles définitions de la culture, du savoir et de l'individu ainsi que les apports théoriques des sciences du langage ont remis en question la notion traditionnelle de langue comme objet de savoir et de culture. Le climat socioculturel où cohabitent des zones aussi diverses que les communications de haute et de basse densité, la stabilité et l'instabilité des normes, le durable de l'histoire collective et l'éphémère de l'expérience personnelle, la recherche du plaisir immédiat et la menace atomique permanente, la culture du supermarché et celle du musée, sont autant de propositions offertes quotidiennement. Nous pouvons même y ajouter le réel et le virtuel.

En appliquant ce climat à l'enseignement des langues étrangères, la connaissance devient un objet immédiatement utilisable et c'est à travers ce *prêt-à-dire* langagier que se justifient les composants de l'acte didactique. Dans la situation présente, l'apprenant est devenu l'utilisateur

d'un matériel (la langue) pour les besoins d'un objectif déterminé, laissant de côté son rôle traditionnel de récepteur de connaissances. C'est donc moins l'acquisition d'un savoir que la manipulation de ce savoir qui intéresse dès lors l'enseignant et l'apprenant.

L'opérativité tient de l'hyperproduction de matériaux didactiques que reflètent, par exemple, les différents catalogues des maisons d'édition. Cette profusion d'ouvrages complémentaires constamment renouvelés est illustrative d'un mouvement d'empressement et d'éphémère où les produits sont consommés puis jetés mais rarement réutilisés. Si le *faire-faire* langagier est à la mode, le *re-faire-faire* ou ce que l'on appelait auparavant le réemploi n'est guère au goût du jour.

En corollaire, la performance qui fait pendant à la notion de hâte conduit à une culture de la facilité. Cette question est notamment pertinente dans les secteurs de la communication de médias qui, comprenant la force et l'impact des mots sur les consommateurs utilisent un langage suggestif qui pénètre dans les esprits par l'image, le son et le mot. Ces secteurs qui courent contre le temps au nom de la rentabilité commerciale recherchent le mot qui frappe, mais qui rapidement devient aussi celui qui passe dans une sorte de mouvement qui génère un vocabulaire cyclique. Une telle situation n'est pas étrangère à l'apparition d'un lexique de courte durée et d'une langue nivelée par le bas. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, les mots ne sont guère perçus comme des entités méritant une pause d'explication et de réflexion. Travailler sur les mots n'est guère de mise; la préférence va du côté de la production. Les enseignants et les apprenants ne sont sans doute pas les seuls responsables de ce survol des mots; il convient d'en rechercher les causes dans la pression extérieure à l'institution scolaire, que ce soit le monde de l'édition, la télévision par satellite, les concepts qui sous-tendent la discipline ou les parents qui veulent des enfants de plus en plus compétitifs.

Enfin, tout en jouant sur les antonymes, les lignes ci-dessus nous conduisent à accoler à la notion de hâte celle de patience dans l'apprentissage. Dans ce domaine, le bon sens dit que tout accès à la connaissance suppose un temps pour l'assimilation et pour la familiarisation avec les nouveaux apports du savoir. Or aujourd'hui, un nouveau savoir est un produit à consommer (objet jetable et périssable) et en tant que tel, demande une acquisition la plus rapide possible (voir les propagandes médiatiques qui proposent d'apprendre telle langue en six mois sans étudier). Le temps est ainsi devenu un facteur clé dans le sens où pour apprendre vite, l'enseignement doit mettre à la disposition des apprenants des instruments d'accès facile (et la langue en est un), des passe-partout qui permettent de se débrouiller le plus vite possible dans le savoir. L'enseignement actuel remet en question le statut du savoir dans la langue, le transformant en un instrument et ainsi le déplace de son rôle intellectuel de formation, de réflexion et de relativisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOIN, A. (1995) "La tribu techno soft", *Le Nouvel Observateur* n° 1617, Paris, Le Nouvel Observateur
- CAPELLE, G.; GIDON, N. (1990) *Espaces I*, Paris, Hachette.
- COURTILLON, J.; SALINS DE G.-D. (1991) *Libre Echange I*, Paris, Hatier/Didier.
- DOMINIQUE, PH.; GIRARDET, J.; VERDELHAN, MICHÈLE; VERDELHAN, MICHEL. (1988) *Le Nouveau Sans Frontières I*, Paris. CLE International.
- FINKIELKRAUT, A. (1987) *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- GEFFROY, R.; LO CASCIO, D.; RIVAS, M. (1991) *La clé des champs I*, Paris, Larousse.
- LIPOVETSKY, G. (1983) *L'ère de vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

- LYOTARD, J.-F. (1979) *La condition postmoderne*, Paris, Les Editions de Minuit.
- LYOTARD, J.-F. (1988) *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée.
- MONNERIE-GOARIN, A. (1989) *Bienvenue en France I*, Paris, Didier-Hatier.
- TOURAINÉ, A. (1992) *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.
- VASSAL, J. (1991) *Pile ou face I*, Paris, CLE International.
- VATTIMO, G. (1990) *La société transparente*, Paris, Desclée de Brouwer. Tr. de J.-P. Pisetta.