Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

46 | 2011

Accueil et formation des enfants étrangers en France
de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre
mondiale

Présentation

Gérard Vigner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2075>

DOI : 10.4000/dhfles.2075

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2011

Pagination : 5-14

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Gérard Vigner, « Présentation », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 46 | 2011, mis en ligne le 31 janvier 2014, consulté le 31 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2075> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2075>

Ce document a été généré automatiquement le 31 mai 2021.

© SIHFLES

Présentation

Gérard Vigner

- 1 L'histoire, on le sait bien, n'est jamais que la reconstruction des faits et événements du passé à la lumière de la sensibilité et des questionnements du présent. Et pour ces raisons, l'histoire est oublieuse, l'histoire est négligente. Et l'histoire de la France au premier chef. Dans le roman national que l'on reconstruit d'époque en époque, certaines populations, certains acteurs n'ont pas droit de cité, n'ont pas droit d'être cités, car leur présence ne s'inscrit pas dans la vision que l'on souhaite donner d'une communauté lentement construite à partir de la figure de quelques ancêtres fondateurs. Et les immigrés font bien partie de ces populations longtemps oubliées, alors même que leur présence est très tôt attestée, non seulement dans les régions frontalières comme il est souvent d'usage, mais dans la région parisienne elle-même. Qui se souvient des colonies allemandes installées à Aubervilliers dans le milieu du XIX^e siècle, des Belges depuis longtemps établis dans les régions du nord de la France, des Italiens présents en Lorraine et à Paris à la même époque ? Nul semble-t-il, et le premier ouvrage fondateur de cette histoire de la France racontée aux enfants, celui qui va installer le plus durablement le mythe de la nation française unie à la République, *Le Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno – de son vrai nom Augustine Fouillée –, publié en 1877, ne fera jamais allusion à la présence des immigrés sur le sol français, ni à leur contribution à la vie et au développement de la France.
- 2 La Cité nationale de l'histoire de l'immigration, que nous remercions pour nous avoir si volontiers accueillis, a pour mission de combler ces creux de l'histoire et de montrer combien fut importante cette immigration, à un moment où la France, à la fin du XIX^e siècle, peine à satisfaire les besoins en main-d'œuvre de son industrie par les seules ressources de l'exode rural. France qui, au lendemain du premier conflit mondial doit combler un vide démographique sans équivalent, par sa soudaineté comme par son étendue, un peu plus de 1,5 millions de morts et plusieurs millions de blessés, dont de nombreux invalides qui ne pourront jamais véritablement reprendre le travail. Saignée humaine qui s'opère sur un fond d'équilibre démographique sans équivalent avec le reste de l'Europe. La Révolution française, avec la vente des biens nationaux, a permis, ce que l'on oublie trop souvent, l'émergence d'une petite propriété rurale qui assurera aux populations des campagnes la subsistance dont elles avaient besoin, alors que la

grande propriété, et les cultures extensives qui la caractérisent, avec des populations agricoles au statut minoré, est partout présente dans le reste de l'Europe et les émeutes de la faim sont encore là pour attester jusque dans le milieu du XIX^e siècle cette difficulté à nourrir des populations qui sont en excédent constant dans les campagnes. L'immigration européenne trouvera là ses sources. Mais la France, seule de toute l'Europe, ne participera pas à ce vaste mouvement des « migrations blanches » pour reprendre l'expression de Philippe Rygiel. Elle ne souffre pas d'excédents démographiques, bien au contraire, elle a besoin de main-d'œuvre, même si elle ne veut pas le reconnaître et peine de ce fait à se concevoir comme une terre d'immigration.

- 3 Mais les faits sont là, qu'une historiographie récente a mis à jour, les populations d'immigrés sont massivement présentes dans la France de la fin du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle. On estime, dans les années 30, que les immigrés représentent environ 10 % de la population totale résidant sur le territoire national ; un peu plus de 4 millions de personnes. Espagnols, Italiens, Polonais, pour citer les migrations les plus nombreuses, les plus visibles, mais aussi des Belges, des Tchèques et tous ceux que les bouleversements, les tourments politiques nés des suites de la Première Guerre mondiale jettent sur le sol français, Arméniens fuyant la Turquie et les massacres qui s'y sont produits, juifs d'Europe centrale qui sentent monter à leur égard une haine dont le caractère absolu fait craindre les pires excès, Russes ne pouvant se résoudre à vivre dans cette nouvelle société soviétique, bref un combiné de populations, qui, à moins de se rendre en Amérique, du Nord ou du Sud, n'ont que peu d'issues en Europe pour trouver remède à une pauvreté insupportable ou à des persécutions politiques et raciales qui ne feront que gagner en intensité.
- 4 Les travaux sur la place des populations migrantes dans l'histoire de la France ont gagné en ampleur durant cette dernière décennie au moins¹ et donnent désormais consistance à ces silhouettes plus ou moins fantomatiques qui étaient parfois évoquées ponctuellement, ainsi du rôle des immigrés dans la Résistance, avec le groupe FTP-MOI célébré par Aragon². La mesure de la place et de la contribution de ces populations à la vie de la France est aujourd'hui plus justement appréciée.
- 5 Mais, si ces migrants étaient assez souvent des personnes isolées, cette migration fut dans un très grand nombre de cas une migration familiale. Homme, femme, enfants, toute une cellule familiale se déplaçait et s'installait, comme elle le pouvait, dans des conditions très marquées de précarité matérielle. Et les enfants, qui étaient-ils ? Où étaient-ils ? Comment étaient-ils scolarisés ? Questions que dans la plupart des cas l'on ne s'est pas posées. Encore des oubliés de l'histoire, alors même que nés à l'étranger³, ils vont s'engager dans l'exploration d'un nouvel univers, celui d'une société inconnue, dont une des clés d'accès, mais ce ne sera pas la seule bien évidemment, sera la maîtrise de la langue.
- 6 Aujourd'hui, la figure de l'enfant de migrant comme élève au profil spécifique est d'autant plus familière que sa place est officiellement reconnue dans le système éducatif en France, comme dans d'autres pays de l'Union européenne⁴. En France, depuis janvier 1970 sont ouvertes dans les écoles des structures d'accueil appropriées, les CLIN (classes d'initiation), et les CLA (classes d'adaptation) à partir de 1973 dans les collèges⁵. On y développe une approche du français que l'on convient d'appeler *français langue seconde*, dans la mesure où il s'agit de faire acquérir par les élèves la maîtrise du français approché comme langue de scolarisation, secondement après celui de la langue maternelle, acquise dans le pays d'origine⁶. Mais qu'en était-il des dizaines et des

dizaines de milliers d'enfants⁷ qui issus d'autres régions d'Europe voire des pays du Levant se sont retrouvés inscrits du jour au lendemain dans une école française dont ils ne disposaient ni des codes linguistiques, ni des codes scolaires propres à leur permettre de s'engager avec une perspective raisonnable de réussite dans des apprentissages inscrits dans une culture éducative singulière ?

- 7 Tel était donc l'objet de cette journée d'étude, examiner quelles furent les conditions d'accueil et de prise en charge de ces enfants dans des temps où le souci de prise en compte des besoins propres à ces différentes catégories d'élèves était certainement moins marqué qu'il ne peut l'être aujourd'hui. « Accueil », pourra-t-on s'étonner, quand on sait combien les immigrés ont suscité des réactions souvent hostiles ou du moins qu'ils se sont situés dans une atmosphère générale d'incompréhension. Mais accueil malgré tout. Les enfants ont été inscrits dans des écoles qui avaient déjà l'habitude des publics d'origine populaire, paysanne ou ouvrière, souvent allophones⁸, et comme leurs condisciples français, vont tenter de tracer leur route dans un environnement peu fait pour favoriser la réussite d'élèves venus d'ailleurs⁹. Nous allons le voir un peu plus loin, quelques dispositifs d'ajustement furent mis en place et nous devons nous interroger ici sur ce que purent être les débuts d'un apprentissage du français enseigné comme langue seconde à des enfants étrangers.
- 8 Walter Kusters, de l'université de Leuven-Kortrijk, ouvre cette journée en présentant un public peu connu, celui des enfants d'immigrants belges flamands dans le Nord tels qu'ils sont scolarisés dans les écoles du département. Enfants confrontés, selon l'auteur, à une « négligence éducative », notion consistant en l'absence de mesures spécifiques prises en direction de ces publics. Négligence qui prend place dans le refus des autorités éducatives d'accorder place aux parlers des élèves, picard ou flamand. Jean-Philippe Namont aborde ensuite la situation des enfants tchèques et slovaques, deux populations inscrites dans une même enveloppe frontalière, celle de la nouvelle Tchécoslovaquie définie par le traité de Saint-Germain. Jean-Philippe Namont signale d'emblée le statut d'invisibilité qui est celui de ces quelque 8 000 élèves dispersés sur l'ensemble du territoire français. Elèves qui dans un très grand nombre de cas sont en situation de minorité et sont de ce fait d'autant plus sensibles au phénomène d'acculturation. J.-P. Namont décrit les efforts engagés par des associations tchécoslovaques qui, avec l'aide de l'ambassade et des consulats souhaitent ouvrir des classes complémentaires qui dispenseront des cours de langue, de civilisation, d'histoire et de géographie tchécoslovaques, pris en charge soit par des bénévoles, soit par des instituteurs et institutrices venus de Tchécoslovaquie. Des sections tchécoslovaques sont aussi ouvertes dans des lycées français et constituent à ce titre une expérience originale.
- 9 Dans sa communication intitulée « L'exception polonaise », Janine Ponty de son côté insiste sur la volonté des autorités polonaises, dans le cadre d'une négociation en vue d'une convention d'émigration / immigration, de favoriser des enseignements complémentaires en langue polonaise, enseignement qui sera dispensé par des moniteurs spécialisés. Janine Ponty montre combien ces tentatives, différemment engagées, se heurtent souvent au mauvais vouloir des autorités françaises au plan national comme au plan local. Cet enseignement, prévu comme temporaire par les autorités françaises, se maintiendra cependant jusque vers 1950. Dans ces deux cas, Tchécoslovaquie et Pologne, nous sommes en présence d'États qui souhaitent ne pas perdre le contact avec leurs populations émigrées et d'une certaine manière ces

dispositifs annoncent ce que seront en France les *Elco*, installés à partir de 1973 (« enseignements en langue et en culture d'origine » dispensés après l'horaire scolaire par des maîtres venus des pays d'origine des élèves), ce qui dans la meilleure des hypothèses pouvait être considéré comme une formation bilingue au rabais, l'enseignement de la langue d'origine étant reporté en dehors des heures de scolarisation obligatoire.

- 10 Les Arméniens ensuite qui s'installent à Valence (Drôme) à partir de 1923, populations rurales originaires pour l'essentiel d'Anatolie et dont Jean-Sébastien Gauthier va examiner les conditions d'accueil dans les écoles de la ville, mais qui ne sont en revanche couvertes par aucune convention particulière¹⁰. Ils ont fui la Turquie et, apatrides, ne disposent pour leur protection que du seul cadre juridique offert par la SDN. Ces populations vont scolariser leurs enfants dans les écoles de leur quartier de résidence et si effort spécifique il y a, celui-ci s'orientera aussi bien vers la mise en place de cours de langue arménienne le jeudi, que de cours d'adaptation au français. J.-S. Gauthier examine les conditions d'inscription des élèves dans les écoles, note la mise en place selon les endroits de cours d'adaptation au français. Les parcours d'élèves sont analysés et font apparaître des difficultés initiales liées à la maîtrise du français, difficultés qui iront en se résorbant par la suite.
- 11 Geneviève Dreyfus-Armand va étudier une situation tout à la fois dramatique et chaotique, celle de l'accueil des enfants espagnols, pendant la guerre d'Espagne et après la victoire franquiste. Les autorités républicaines organisent une première évacuation des enfants entre 1936 et 1938. Les autorités espagnoles entendent garder un contrôle pédagogique sur les enfants susceptibles d'être scolarisés. Une « Délégation espagnole à l'enfance évacuée » est créée à Paris en août 1937 à cet effet. En février 1939, lors de la chute de la Catalogne, près d'un demi-million d'Espagnols se réfugient en France pour échapper aux représailles des vainqueurs. Les enfants partagent les mêmes vicissitudes que les adultes. Quand les centres d'hébergement étaient proches d'une école la fréquentation de l'école publique française était envisageable. Mais des enfants arrivés entre 10 et 12 ans pourront parvenir à l'âge adulte sans avoir été scolarisés. L'école espagnole de Montauban doit cependant être citée comme exemple d'une tentative, appuyée par le Secours Quaker, destinée à dispenser tout à la fois une formation en espagnol et une formation en français.
- 12 Si l'accueil et la formation des enfants espagnols s'opéra dans des conditions matériellement difficiles et dans un environnement souvent peu favorable à leur présence, celui des enfants juifs étrangers sous l'Occupation prend place dans un contexte infiniment plus dramatique, voire tragique. Dans sa communication, Sabine Zeitoun étudie comment différentes organisations juives se sont efforcées de prendre en charge l'accueil d'enfants venant de pays dans lesquels les populations juives faisaient l'objet de persécutions. Pris en charge par des organisations juives telles que l'Union-OSE, par le CAR et l'ORT, un certain nombre de ces enfants pourront pour quelque temps bénéficier de l'accueil de l'école publique française. Mais l'Occupation allemande contraint les organisations à transférer les enfants dans des maisons d'enfants établies dans le centre de la France, maisons qui ne seront plus à l'abri de rafles. Ils bénéficient de formations, notamment en français, qui doivent assurer non plus leur intégration, mais tout simplement leur survie coûte que coûte en cas de fuites rendues nécessaires par les menaces de rafles.

- 13 André Chervel, en spécialiste reconnu de l'histoire de l'enseignement du français en France, se charge d'opérer la mise en regard de l'école française dans ses formes ordinaires d'organisation et de fonctionnement face à ces publics d'enfants de migrants qui, si nulle part ils ne sont regroupés en classes spécifiques, pour autant peuvent poser des problèmes pédagogiques particuliers. André Chervel montre cependant que l'école française, quand elle est confrontée à l'arrivée d'enfants étrangers dans les salles de classe, a déjà un très long passé d'enseignement du français à des « allophones ». Après avoir tracé un tableau de ce qu'était cette école primaire dans son organisation comme dans ses programmes, André Chervel montre que la question des langues autres que le français, les patois en l'occurrence, avait fait l'objet d'approches plus nuancées que ce que l'on a bien voulu dire. Deux exemples plus précis sont par la suite abordés, celui de l'accueil des enfants de l'immigration italienne à Marseille vers 1888, et une enquête entreprise auprès de proviseurs de lycées de la région parisienne en 1927 à propos de la maîtrise du français chez les élèves d'origine étrangère.
- 14 Les limites qu'impose une journée d'étude ne permettaient pas d'aborder toutes les immigrations présentes en France à cette époque. S'agissant de l'immigration italienne qui fut une des premières par le nombre, on trouvera plus loin dans le parcours de lecture proposé sur les enfants de migrants, la référence à plusieurs travaux consacrés à ces populations migrantes.
- 15 Bien évidemment, tout ne pouvait être dit. Signalons au moins un point qui mériterait quelque approfondissement. Celui des modalités d'insertion langagière de ces enfants, pour ne pas rester justement dans une vision strictement binaire, langue nationale de l'enfant / langue nationale française. Les choses n'étaient certainement pas aussi simples. Walter Kusters évoque un instant la question et Janine Ponty y fait allusion à un moment dans son intervention. Le vernaculaire des enfants étrangers rencontrait en fait le vernaculaire des enfants français. Imaginons en effet des enfants issus du Frioul et se retrouvant dans le Gers ou dans le Lot-et-Garonne au début des années 20. Parlaient-ils l'italien standard ou le frioulan ? Leurs camarades dans la cour de récréation d'un village du Gers, parlaient-ils le français ou le gascon ? Il semble bien ainsi que s'agissant de l'immigration italienne en Provence, le provençal ait servi la langue de transition entre la langue originaire des migrants italiens et le français, ce qui ne pouvait manquer de rendre plus complexe la tâche des maîtres d'école ; à moins que le recours à une quelconque variante de la méthode directe, n'ait fait table rase de toutes ces variantes plurilingues que les maîtres ne se sentaient peut-être pas capables de prendre en charge. Mais il serait intéressant d'aller y voir de plus près.
- 16 On ne manquera pas encore de noter l'absence, dans cette rencontre, de toute analyse se rapportant à des enfants issus de ce que l'on nomme aujourd'hui les civilisations extra-européennes. Pour l'essentiel, en ces temps-là, il s'agissait de « sujets d'empire »¹¹, c'est-à-dire de personnes venues des colonies. Immigration quantitativement limitée d'individus qui ont la nationalité française, même s'ils ne disposent pas des attributs de la citoyenneté, et qui pour ces raisons ne sont pas considérés comme des migrants d'origine étrangère. Cette migration, limitée par les autorités françaises peu soucieuses de voir arriver en métropole des personnes qui pourraient y acquérir « mauvais esprit » au contact des syndicats, des partis politiques, ne concernait que des personnes isolées. L'immigration familiale pour les personnes venues des colonies ne commencera véritablement qu'après la Deuxième Guerre mondiale. Nous ne l'aborderons pas ici. Mais on sait en revanche qu'un certain nombre d'associations et de personnes

s'engageront, dans l'entre-deux-guerres, dans des actions d'alphabétisation auprès de ces publics. Histoire qui demande certainement à être approfondie¹².

- 17 Des chantiers à venir, certainement, et dans l'histoire récente, celle qui couvre la période qui, en France, va de 1945 à 1970 et qui voit, à côté d'enfants espagnols, portugais, arriver des enfants venus d'Afrique du Nord, Algérie et Maroc pour l'essentiel, de territoires faisant au départ partie de l'empire colonial pour accéder progressivement à l'indépendance, publics qui vont poser de gros problèmes aux enseignants, au point que des organismes comme le BELC et le CREDIF initialement chargés d'une mission sur l'enseignement du français à l'étranger, se verront confier par le ministère français de l'Éducation nationale une mission sur l'enseignement du français aux enfants de migrants. Une revue, *Belc-Migrants*, tentera d'apporter aux responsables de cours, aux enseignants les informations nécessaires à l'organisation d'un enseignement du français différent et le ministère de l'Éducation nationale s'efforcera de mettre en place une autre approche du français pour ces publics.
- 18 Sommes-nous ici aux origines de ce qui plus tard sera nommé un enseignement du français langue seconde ? À proprement parler peut-être pas. Mais on sait que des classes de transition ont dans bien des cas été mises en place, mais l'on ne dispose pas de traces effectives des enseignements qui y furent pratiqués. Et l'on pourrait s'interroger à bon droit sur les raisons qui font que l'on a attendu les années 50 pour mettre en place les premières bases d'un enseignement adapté, dans la mesure où nous savons que dans ces années-là, un nombre non négligeable d'enfants, français par leur nationalité, n'étaient pas des francophones natifs, notamment dans certains milieux populaires ouvriers ou paysans. Et il semble à peu près certain que le regard des maîtres, et de l'institution éducative de façon plus générale, voyait dans ces enfants de migrants, nommés « enfants étrangers », tout simplement tout d'abord des enfants d'ouvriers ou de paysans. Et l'on sait combien l'institution scolaire, selon les moments de son histoire, peut opérer de renversements significatifs dans la lecture de ses publics. Quels facteurs seront considérés comme prioritaires dans l'analyse pédagogique ? Facteurs liés à l'origine sociale et donc à la difficulté de ces publics de s'approprier la « culture scolaire », ou bien facteurs liés à l'origine nationale et à la difficulté pour ces mêmes publics de s'approprier la « culture nationale », dans sa dimension proprement linguistique ? Distinction délicate à entreprendre mais cependant essentielle si l'on veut interpréter convenablement les performances scolaires et notamment langagières de ces publics.
- 19 Nous devons dans tous les cas adresser nos remerciements aux différentes institutions qui ont bien voulu contribuer à la réussite de cette journée, tout d'abord la Cité nationale d'histoire de l'immigration qui nous a accueillis dans ses locaux de la Porte Dorée, la DGLFLF qui a permis par sa contribution financière la publication de ce volume, plus particulièrement Pierre Caspard, l'ancien directeur du Service d'histoire de l'éducation (SHE) de l'INRP qui d'emblée a montré son intérêt pour l'entreprise et le centre *Ville, École, Intégration*, avec Francis Delarue, qui a permis de faire connaître la tenue de cette journée auprès d'un plus large public.

NOTES

1. Voir infra notre *Parcours de lecture*.
2. Aragon publie dans son ouvrage *Le Roman inachevé* (1955) un poème intitulé « L’Affiche rouge » qui fait allusion à un épisode particulièrement dramatique de la Résistance. En effet, dès 1942, sont constitués des groupes de résistants ne comportant quasiment que des immigrés, Espagnols, Italiens, Polonais, Arméniens, notamment, les *Franco-tireurs et partisans – main d’œuvre immigrée* (FTP-MOI), branche des FTP. En 1944, le groupe Manouchian est arrêté, les 23 membres sont condamnés à mort et exécutés. Les autorités d’occupation, croyant stigmatiser ce groupe, avaient fait imprimer une affiche qui, sur fond rouge, présentait les portraits d’un certain nombre de membres du groupe.
3. Ce qui doit nous conduire à nous interroger sur la définition de l’immigré, définition qui est loin d’aller de soi. L’INSEE a récemment proposé la définition suivante, reprise du Haut Conseil de l’Intégration, qui d’ailleurs a valeur juridique : « L’immigrant est une personne étrangère, née étrangère, dans un pays étranger, mais qui réside en France. », *Insee Première*, n° 748, novembre 2000.
4. Voir *L’intégration linguistique des migrants adultes*, DGLFLF, Journées de Sèvres, 26-27 septembre 2007 et *L’intégration scolaire des enfants immigrés en Europe*, Eurydice, 2009.
5. On trouvera une description de ces dispositifs et des premières modalités de mise en place dans Gérard Vigner, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette, 2009.
6. Chronologie d’apprentissage que l’on peut considérer comme conventionnelle, mais qui dans nombre de cas ne correspondait nullement à des parcours plus complexes. Ainsi, au lendemain de la Première Guerre mondiale, s’agissant de ces enfants polonais, fils de mineurs polonais dits « westphaliens » et qui avaient travaillé un temps en Allemagne, avant de s’établir en France, l’allemand pouvait certainement avoir sa place dans un semblable parcours.
7. En 1927, le total des enfants étrangers en âge de scolarité s’élève à 250 425 individus sur une population d’enfants français de 3 390 861 élèves, soit une proportion d’environ 7 %, avec bien évidemment des variations de pourcentage beaucoup plus marquées, en plus ou en moins selon les régions (Bernard Cuby, *L’école primaire et les enfants étrangers dans l’entre-deux-guerres*, mémoire de maîtrise, Paris 1, 1988).
8. Relisons sur ce point les pages que Pierre-Jakez Hélias consacre à sa première entrée à l’école, en 1921, en Bretagne, dans le pays bigouden, tout près de Quimper, (*Le Cheval d’orgueil*, Plon 1975, première édition). Un maître auquel il est interdit, théoriquement, de faire usage du breton, face à des petits bretonnants monolingues. Pages savoureuses, mais qui rendent bien compte, nous y reviendrons plus loin, de la situation de nombreux instituteurs français dans ces débuts du XX^e siècle.
9. On voudra bien se rappeler que cette école, l’école de Jules Ferry et post-jules-ferryenne d’après la Première Guerre mondiale, était loin d’être une école de la réussite pour tous.
10. Les conventions d’émigration signées par la Pologne et la Tchécoslovaquie traitent explicitement de la question de la scolarisation des enfants des familles immigrées. La convention signée avec l’Italie en septembre 1919 évoque simplement la question.
11. Nous reprenons ici l’expression figurant dans l’intitulé d’un numéro de la revue *Genèses*, « Sujets d’empire », n° 53, 2003/4.
12. Sur le site de l’association Va-savoirs, va-savoirs.org, on trouvera une présentation de travaux visant à conserver ce que fut une histoire des pratiques de formation en ce domaine.

AUTEUR

GÉRARD VIGNER

SIHFLES

g.vigner@noos.fr