

MARS 1979

# ANTHOBELC 1



BUREAU  
POUR  
L'ENSEIGNEMENT  
DE LA  
LANGUE  
ET DE LA  
CIVILISATION  
FRANÇAISES  
A L'ÉTRANGER

**PEDAGOGIE, FORMATION & FRANCAIS  
LANGUE ETRANGERE**

**travaux du belc, 9 rue lhomond 75005 PARIS**

ETUDE 294 M

# SPECIAL



Nous tenons à remercier l'AUPELF, LE CRAPEL ainsi que les revues LE FRANCAIS DANS LE MONDE et ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE pour l'autorisation, qu'ils ont bien voulu nous accorder, de reproduire certains des articles figurant dans ce premier numéro.

*La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.*

© **ANTHOBELC** 1979

ANTHOBELC 1 - MARS 1979

Maquette	:	J. M. CARE
Photos	:	P. LOWY
Dactylographie	:	M. CRAMER
		F. GOUYETTE
		F. HERNIOU
		C. MARIE
		C. VILLEMIN
Duplication	:	D. BATTINI
Collationnement	}	M. COMA
Reliure	}	A. MOCUDE

Les illustrations qui figurent en tête des chapitres recherches, méthodes et dossiers, pratiques et documentation sont tirées du traité de perspective de Jan Vredemande Vries (1599).

Ce numéro a été tiré à 500 exemplaires sur Offset de bureau ABEDIK 326 et façonné et relié sur matériel ORPO.



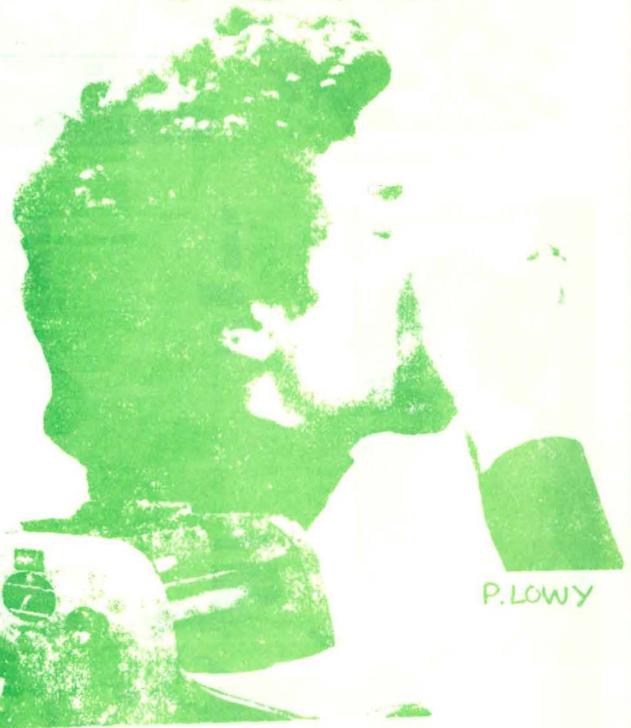
M. COMA



A. MOCLIDE

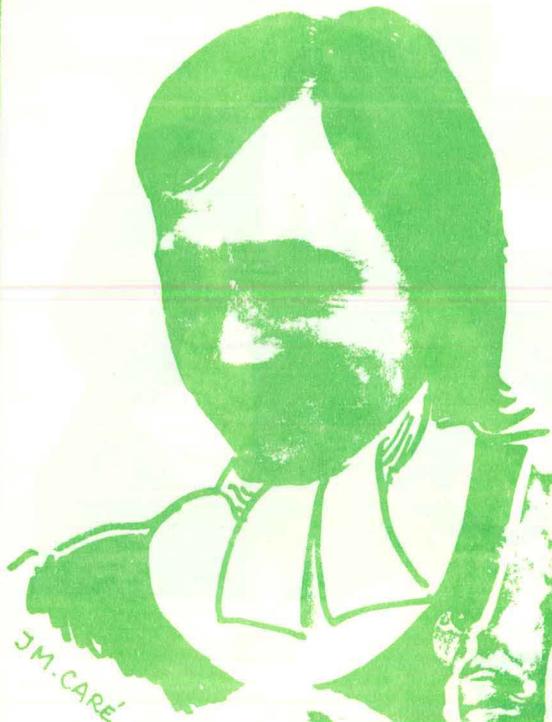


D. BATTINI



P. LOWY

ET L'ABEDIK 326



JM. CARÉ



F. HERNIOU



C. MARIE



C. VILLEMEN



J. SOMBRIN



M. CRAMER



F. GUYETTE



# dans ce numéro :

DEBYSER (F.) : Editorial .....p.5

## RECHERCHES

- DEBYSER (F.) : Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur ? .....p.11  
BEACCO (J.-C.), DAROT (M.), MALANDAIN (J.-L.) : Approches fonctionnelles de l'enseignement du FLE ...p.21  
DEBYSER (F.) : Le choc en retour du Niveau 2 .....p.27  
CARE (J.-M.) : Apprentissage et environnement .....p.31  
LAMY (A.) : Enseignement du F.L.E. : peut-on parler de références scientifiques ? .....p.37  
PORTINE (H.) : Argumentation, discours de spécialité et documents authentiques .....p.47  
LAMY (A.) : Pédagogie de la faute .....p.65  
MOTHE (J.-C.) : Faut-il supprimer les examens ? .....p.77  
LOWY (P.) : Eléments pour une réflexion sur le travail de formation au B.E.L.C. (et ailleurs ?) .....p.81  
CLOZIER (J.-P.) : A propos des stages d'orienteurs au B.E.L.C. ....p.97

## METHODES ET DOSSIERS

- DAVID (J.), LAMY (A.), LEBRE (M.), TROUTOT (M.), MALANDAIN (J.-L.) : Un nouveau Pierre et Seydou ....p.103  
Collectif : Nouveautés - Un problème écologique : Les marais salants de Guérande .....p.121  
BEACCO (J.-C.), LIEUTAUD (S.) : Emission de radio pour l'Amérique latine .....p.129  
LEBRE (M.) : La plume à la main, les mots à la bouche .....p.139  
PHILIPP (G.) : Apprentissage du français et activités d'éveil .....p.159

## P R A T I Q U E S

- KAHDRI (M.), LOWY (P.), MAURICE (M.), PHILIPP (M.G.), TELES (M.) : Scolarisation, animation et identité culturelle des enfants de travailleurs immigrés .....p.173  
GIROD (C.) : Clodinoclabe : une expérience de classe .....p.187  
LOWY (P.) : Le train .....p.201  
MAURICE (M.) : Vidéo formation et pédagogie .....p.207  
MAURICE (M.) : Vidéo et analyse institutionnelle dans un stage de formation .....p.213

## F I C H E S P E D A G O G I Q U E S

- LAMY (A.) : Article et actualisation. Jouons à la tombola .....p.225  
BEACCO (J.-C.) : Attention à Saturne .....p.235  
CARE (J.-M.) : A la une .....p.241  
MALANDAIN (J.-L.) : Anomalie .....p.247

## S T A G E S E T M I S S I O N S

- Compte rendu du stage de Luminy, 1978 .....p.255  
Circulaire concernant le stage annuel d'Orienteurs .....p.275  
Etats des missions, 1978 .....p.277

## D O C U M E N T A T I O N

- CARE (J.-M.), QUATREBARBES (C. de) : Bandes dessinées : bibliographie commentée .....p.285  
CHARNACE (F. de), DEBYSER (F.) : La créativité : bibliographie sélective .....p.289  
MOTHE (J.-C.) : Les tests de langue : bibliographie, 1978 .....p.293  
PHILIPP (G.) : Le conte : bibliographie sélective .....p.295  
CHARNACE (F. de), QUATREBARBES (C. de) : Questions-réponses .....p.299

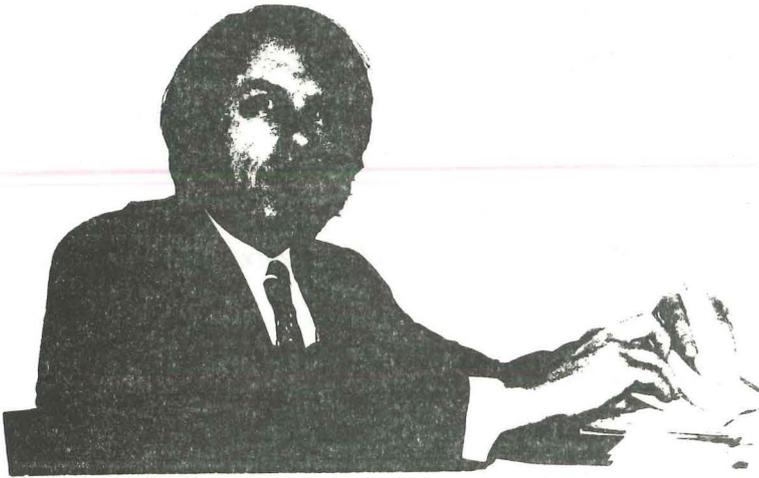
**ANNEE 71**  
**MARS 1979**

L'identité du BELC sera-t-elle mieux révélée par la désoccultation de son idéologie et par l'examen sans complaisance de ses théories et de ses pratiques ? J'avoue que j'ai aussi l'impression d'avoir "déjà donné" de ce côté-là et de toute façon l'observateur extérieur est mieux placé que nous pour faire une telle analyse sans la biaiser. Je laisse à d'autres le soin de définir la belle ou la mauvaise âme du BELC, aux plans épistémologique et idéologique.

Alors, le BELC, qu'est-ce que c'est ?

Pour moi (la réflexion sur l'énonciation m'a réappris à dire "je"), le BELC c'est une "boîte", des gens et un travail : ANTHOBELC donne une idée du travail, je dirais donc quelques mots de la "boîte" et des gens. La "boîte" c'est une boîte de recherche, sans doute, c'est-à-dire une boîte à réflexion, une "boîte à idées", mais fortement ancrée dans le réel, l'action, la formation. Les gens, c'est un groupe de salariées et notamment de travailleurs intellectuels qui, curieusement, est perçu un peu comme une bande dans les stages, à l'étranger et dans les autres centres de recherche : on dit souvent non pas "le BELC", mais "les gens du BELC" ; cette bande, fort heureusement, n'est pas unanime et n'a jamais appris à marcher au pas : point n'est besoin de lire entre les lignes d'ANTHOBELC pour s'en rendre compte. Après avoir récusé la rhétorique de l'équipe et de l'esprit maison, puis-je écrire, quelque envie que j'en aie, que le BELC est plein de "bella gente" comme disent les Italiens... me voilà évidemment coincé. Laissons le dire quand même par un autre, un ami québécois qui a, un jour, dans un joul agressivement affectueux, gratifié la maison de ce commentaire "Ta gang, elle est pas pire".

Restent le travail et la boîte, qui, par les temps qui courent est loin de naviguer dans l'euphorie : le renouvellement des idées et la créativité qui apportent toujours un peu de "gai savoir" et, partant, de bonne humeur, ne nous donnent malheureusement que la bonne humeur du pauvre. Faute de moyens, de postes budgétaires, de locaux, de subventions de fonctionnement qui permettent de fonctionner, le BELC comme la plupart des centres de recherche français spécialisés en pédagogie du français langue étrangère, est en train de périlcliter : cela nous inquiète et cela doit aussi inquiéter le lecteur.



Le recueil d'un certain nombre d'études, d'articles, de communications et de documents divers produits au BELC en 1978, souvent difficiles à trouver ou dispersés dans des revues, nous a semblé intéressant à regrouper et à publier sous forme d'une anthologie de la recherche au BELC pendant cette période.

Sans vouloir soutenir que le "papier", l'article, l'étude de quinze pages ou la communication préparée pour un colloque sont par nature plus riches que la publication achevée confiée à un éditeur, on peut cependant penser que la réunion de cette production éclatée et au premier regard disparate donne une image plus fidèle de l'activité théorique et pratique d'un organisme de recherches que le discours clos et fini de quelques unes de ses réalisations. De ce point de vue, ANTHOBELC est un peu une opération portes ouvertes sur le BELC et témoigne d'une double intention communicative, celle de faire connaître ces textes et ces documents, celle aussi de mieux faire connaître le BELC.

C'est pourquoi je laisse au lecteur le soin de reconstituer les lignes de cohérence qui constituent l'éventuelle unité des textes que nous avons rassemblés dans ce premier ANTHOBELC ; j'amorcerai en revanche un exercice de style sur le thème "Qu'est-ce que le BELC ? Lorsque on me pose la question, je réponds parfois comme un notaire : "Le BELC, section spécialisée du CIEP de Sèvres, lui-même rattaché à l'INRP, est un Bureau de recherche du Ministère de l'Éducation ; sa mission est de .... en liaison avec... afin de contribuer à .... etc...

Nous voilà bien avancés.

Je pourrais aussi oublier l'institution, et, comme un chef de bureau, saisi le temps d'une remise de palmes académiques par l'émotion d'un petit maître de forges, dire que nous constituons une "famille", ou une "équipe". Mais le personnel du BELC est en général en vacances le premier jour de janvier et a perdu l'habitude de me présenter ses vœux ; j'ai, de ce fait, oublié la suite du discours sur l'équipe.

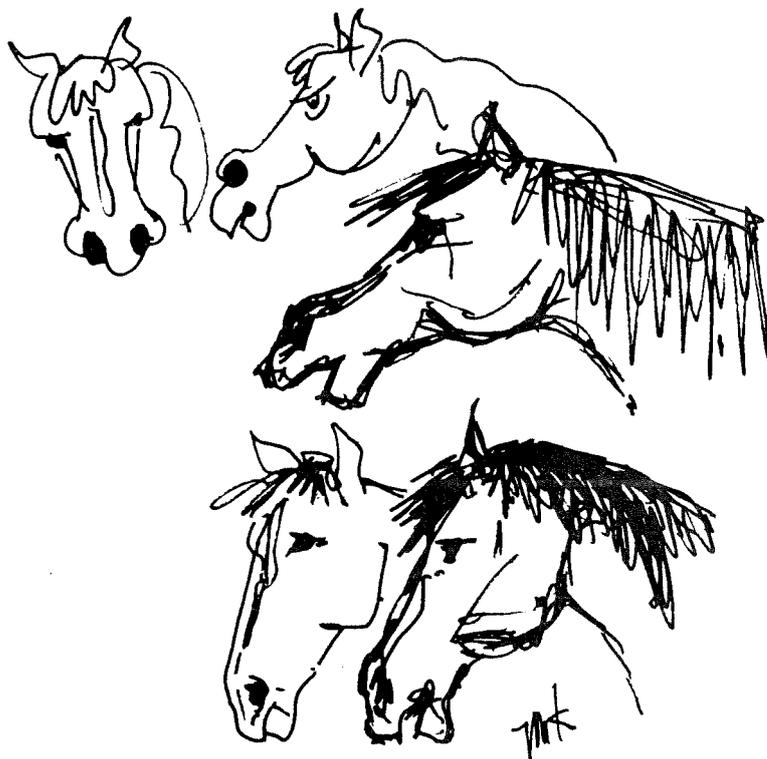


RECHERCHE  
SERVICE DES  
STAGES  
SERVICE  
AUDIO-VISUEL

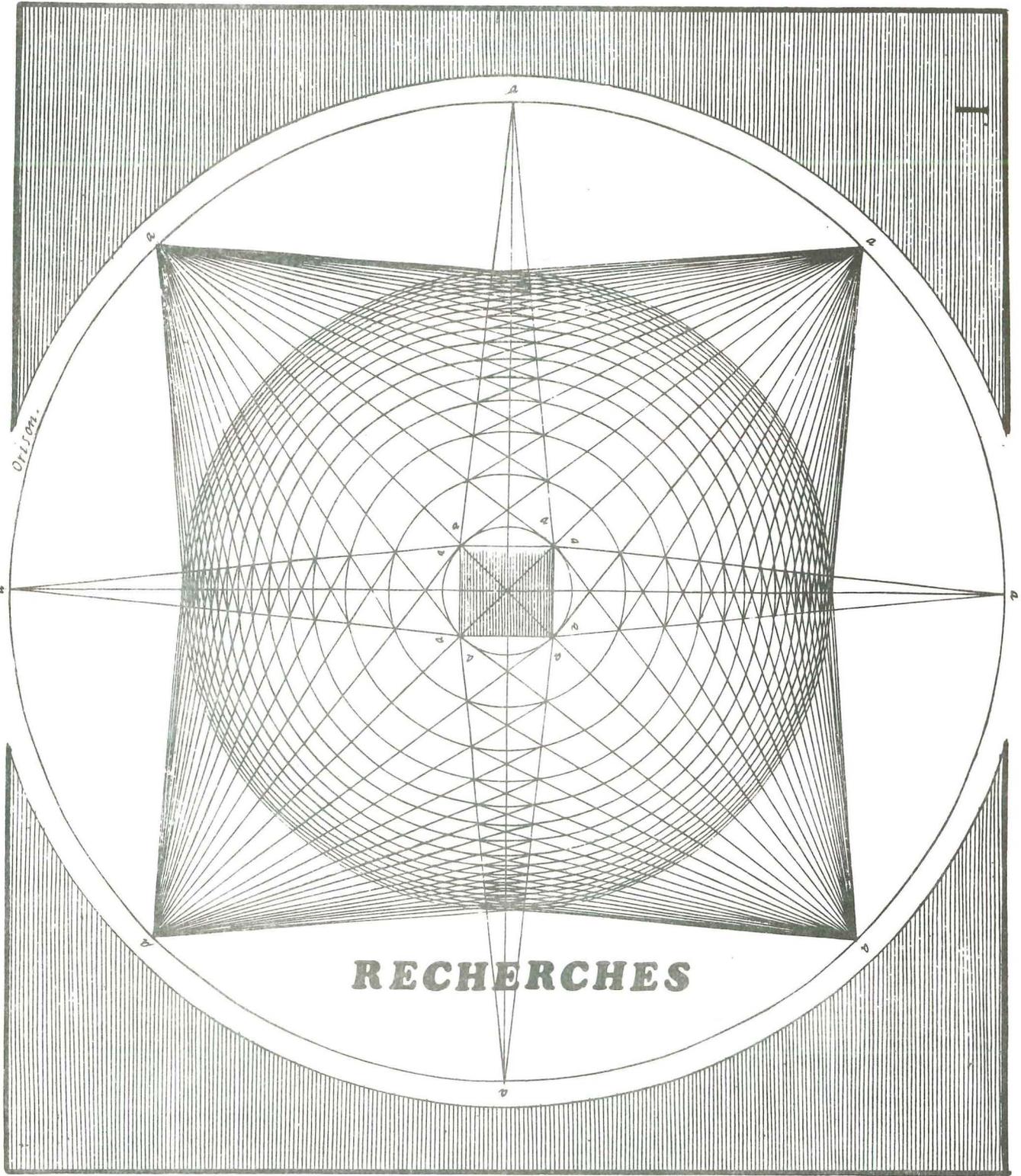


Le "dégraissage" et le "redéploiement" sont les mots d'ordre, sinon la philosophie de la haute administration en période de crise. Il faut ici rappeler la fable, hautement pédagogique d'ailleurs, de l'avare napolitain qui voulait apprendre à son cheval à ne plus manger, en lui diminuant progressivement sa ration d'avoine. Au bout d'un mois, on cesse de nourrir le cheval, qui meurt. "Quel dommage !, se plaint l'avare à son cocher, justement maintenant qu'il s'était habitué à ne plus manger !"

Francis DEBYSER



J.M. CARÉ



**S.** **RECHERCHES.** **RACH**



JM CARÉ



JP CUCZIER



J-L M. LAINAIN



F. DEBYSER



J. MOINE



J. BEACCO



M. LAINAIN



P. LOWY



A. LAMY



M. DART



Le titre initial qui m'avait été proposé pour cette communication était "Comment accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur". Dans la mesure où il ne m'apparaît pas prouvé que l'on puisse, ni surtout qu'il faille à tout prix procéder à cette conciliation, j'en ai délibérément changé l'intitulé.

1. *C'est à la réflexion sur la problématique de l'enseignement aux adultes et aux études qui s'en sont suivies, notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe, que la pédagogie des langues doit les progrès qui ont été réalisés au cours des 5 dernières années en vue de mieux définir les besoins et les objectifs.*

Dans le cas, en effet, d'enseignés adultes, à la fois plus conscients de leurs besoins linguistiques immédiats, plus contraints par le cadre socioprofessionnel, ou encore, s'agissant de travailleurs migrants, plus directement en prise avec des situations de communication bien différentes de l'univers familial, familial ou étudiantin que tentent de reproduire la plupart des méthodes, force était de rechercher une meilleure adéquation entre les besoins des apprenants et les contenus linguistiques ou thématiques de l'enseignement qu'on allait leur proposer. En outre il devenait évident que cette identification des besoins langagiers ne pouvait être laissée à la seule intuition des enseignants comme cela avait été le cas lorsqu'il s'était agi d'enfants ou d'adolescents.

2. *Mieux définir les besoins et les objectifs a consisté entre autres à distinguer les premiers des seconds et à se rendre compte que dans un processus d'enseignement-apprentissage il était impossible de définir des objectifs sans avoir procédé au préalable à une analyse poussée des*

*besoins, en l'occurrence des besoins langagiers puisqu'il s'agit d'enseignement des langues.*

En d'autres termes il ne pouvait être question de définir comme objectifs, indépendamment d'une étude des besoins, de simples contenus linguistiques tels que par exemple "l'acquisition du français fondamental 1er degré" ou celle "des structures fondamentales", ou encore de légiférer dans l'abstrait sur la priorité de la communication orale même dans le cas d'apprenants dont l'unique besoin langagier serait par exemple la compréhension de textes écrits.

En plaçant la définition de besoins comme démarche préalable à la formulation d'objectifs, la méthodologie a tout simplement pour la première fois replacé "les bœufs avant la charrue".

3. *"Besoins langagiers", bien que le terme en français, connote davantage, même pour le grand public, une pratique réelle du langage et de la communication, qu'une connaissance ou une "compétence" théorique, ne serait cependant resté qu'une expression floue servant à rebaptiser d'un nom à la mode les objectifs linguistiques formulés en termes de listes de formes, de vocabulaire et de constructions, si, de leur côté, et souvent en réponse à la sollicitation des pédagogues, la linguistique du discours, de la communication et de la parole en acte, ainsi que la sociolinguistique n'avaient opposé à la "compétence linguistique" abstraite la compétence concrète et pragmatique de communication "in vivo" et "in socio".*

Il a fallu pour cela que les "linguistes appliqués", se heurtant à la réalité de l'enseignement en formation permanente, aux adultes, aux travailleurs, aux minorités ethniques, prennent conscience qu'un modèle théorique de "compétence syntaxique" ne permettrait que de rendre compte dans le vide des "phrases bien formulées" et tendait probablement à légitimer un modèle élitiste et classiste de la compétence linguistique. Telle est la portée essentielle de la polémique de Hymes entre Chomsky à propos de la compétence de communication, et de la prise de conscience qui s'est fait jour dans le numéro 121 du Français dans le Monde "Pour une sociolinguistique appliquée" (voir notamment l'introduction de Louis Porcher").

4. *L'analyse plus fine des situations de communication proposées par les nouvelles approches dites précisément 'approches communicatives' a permis d'entrevoir la possibilité d'établir pour différents groupes d'apprenants une formulation d'objectifs différenciés en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles on prévoit qu'ils se trouveront à l'issue de leur apprentissage. Préparer les apprenants à ces situations de communication reviendrait donc à conformer les objectifs, voire même certaines procédures méthodologiques (par exemple la simulation) aux besoins langagiers préalablement analysés.*

On se doute en effet que les besoins langagiers d'un touriste, d'un fonctionnaire international, d'un telexiste d'une société commerciale ou du portier d'un grand hôtel ne sont pas les mêmes, et qu'une préparation aux situations de communication dans lesquelles ils se trouvent ou vont se trouver professionnellement dépasse les simples inventaires lexicaux ou les répertoires phraséologiques proposés naguère par les études sur les "langues de spécialité". La notion même de "langue de spécialité" a d'ailleurs fait long feu lorsqu'on s'est aperçu qu'un même "spécialiste" pouvait être confronté avec des discours organisés de façon très différente en fonction précisément de la situation de communication (par exemple un médecin selon qu'il participe à un congrès, donne une consultation, travaille dans un service hospitalier, correspond avec des collègues, donne ou suit des cours).

5. *Une question, la plus "naïve" en apparence, mais aussi la plus importante quant au fond, s'est vite posée, et le titre même de cette communication ne peut manquer de la faire légitimement resurgir, de quels besoins s'agit-il, ou mieux des besoins de qui ? de l'apprenant ? de l'employeur ? de la société ? de la société X (Westinghouse, Michelin, Migro, Volkswagen ?) ou de l'"état employeur" des sociétés non capitalistes ?*

Est-il en effet utile ou profitable à une entreprise que les travailleurs étrangers de faible qualification comprennent autre chose que les consignes de travail et les règles de sécurité ? Ou encore qu'ils puissent téléphoner s'ils sont à des postes de travail n'impliquant pas l'usage du téléphone (chantier, chaîne de montage) ? A-t-elle intérêt à ce qu'ils puissent discuter de leurs conditions de travail et communiquer avec leurs camarades "locaux". Ou même sans entrer sur le terrain des conflits

sociaux, l'entreprise privée se souciera-t-elle que ses travailleurs étrangers aient une compétence linguistique suffisante pour se débrouiller à la poste, ou, s'ils ont des enfants, pour communiquer avec leur institutrice ou avec l'assistance sociale. L'entreprise privée tourne fort bien avec des handicapés linguistiques, et à cet égard la situation des cadres moyens et techniciens français de sociétés multinationales (avec par exemple un P.D.G. homme de paille à Paris mais une direction réelle dans le New-Jersey) n'est pas fondamentalement différente : les besoins linguistiques de l'employeur privé, qu'il s'agisse d'O.S. maghrébins ou de cols blancs français ne vont pas au-delà de la compétence requise pour le poste de travail.

6. *Les scrupules idéologiques, renforcés par ailleurs par la nécessité proclamée par les pédagogues de recentrer la pédagogie sur l'enseigné, ont rapidement fait apparaître, malgré la tentation technocratique de certains de faire définir les besoins en formation des adultes par les employeurs, qu'il y avait au moins deux partenaires dans une définition des besoins, l'apprenant et la "société".*

Cette mauvaise conscience idéologique s'est traduite notamment dans les travaux du Conseil de l'Europe et dans la réflexion critique qu'ils ont suscitée parallèlement ou en contre-coup par des analyses plus dialectiques de la procédure de définition des objectifs (voir à ce sujet les articles de D. Coste, L. Porcher ainsi que la récente étude de Richterich sur l'identification des besoins langagiers).

7. *L'apprenant étant cerné par le social, on voit mal qu'il puisse, autrement que dans une démarche autodidacte de pur plaisir personnel, ne pas intégrer certaines pressions du social dans la définition de ses besoins d'apprentissage ; cette intégration est d'ailleurs conforme à son intérêt individuel.*

Le plaisir individuel est par ailleurs plus ou moins largement déterminé par le social, qu'il s'agisse du désir de lire Marcel Proust dans le texte (prestige de la culture française) ou de comprendre les paroles des dernières chansons américaines à la mode (prestige des mass-media nord-américains).

8. *Inversement, la société, sous peine de se réduire à n'être que la fourmière fonctionnelle d'Orwell (1984), doit plus ou moins largement prendre en compte avec leur diversité les besoins individuels des apprenants,*

*soit parce que cette société intègre la satisfaction des besoins individuels à la conception qu'elle a de ses finalités, soit, pour des raisons plus prosaïques d'efficacité parce que les apprenants n'apprendront pas ou mal ce qu'ils ne reconnaîtront pas comme conforme, au moins en partie, à leurs besoins propres.*

De plus en plus nombreux sont les enseignants des cours "fonctionnels" ou "sur objectifs" qui se rendent compte que leurs étudiants renouent à l'instrumental pur (qu'ils soient migrants, fonctionnaires, employés de banque ou élèves de sections techniques ou commerciales) et réclament autre chose, de la communication humaine et même... des contenus culturels.

9. *D'où l'idée que la définition d'objectifs doit refléter une analyse de besoins multiples, professionnels, éducatifs et personnels qui ne se recourent pas complètement ni forcément, et qu'il convient d'essayer de concilier comme dans une "négociation" entre partenaires. Ajoutons dès maintenant au nombre de ces partenaires les institutions de formation dont les conceptions relatives aux besoins d'apprentissage ne s'identifient pas nécessairement à la définition que peuvent formuler soit les enseignés soit l'institution sociale, grande ou petite qui leur confie les enseignés.*

On peut aussi considérer qu'une institution de formation en langues étrangères qui ne limite pas ses ambitions à celle d'une simple "boîte de langues vivantes", plutôt que de se concevoir comme un troisième partenaire doit désormais ajouter à sa tâche celle de faire apparaître, d'élucider et d'analyser les données qui permettent précisément de "négocier" de tels "contrats" de formation.

10. *L'analyse des besoins devient plus complexe encore si l'on prend en compte la différence qu'il peut y avoir entre des besoins préalables à l'apprentissage et la modification de ces besoins pendant l'apprentissage. L'analyse des besoins langagiers et la conciliation ou la négociation nécessaire qui s'en suit n'est pas faite une fois pour toutes avant le déroulement d'un programme, mais doit se prolonger dans un dynamique accompagnant l'apprentissage jusqu'à son terme. C'est là la principale justification des systèmes d'unités capitalisables, solution organisationnelle qui offre à l'institution et surtout aux apprenants une souplesse relative permettant de répondre non seulement à la différenciation mais aussi à la modification des besoins.*

La nécessité d'une analyse continuée des besoins et d'une négociation suivie de la définition des objectifs est un argument de plus pour que ce rôle d'analyse et de négociation, envisagé au paragraphe précédent comme faisant partie du travail institutionnel de formation, soit intégré à l'enseignement proprement dit, il est donc peu souhaitable que l'on pousse très loin l'hypothèse de "modules" ou de "kits" préfabriqués, définissant à l'avance des populations type d'enseignés ainsi que leurs besoins et leurs objectifs. Mais on devine aisément les limites entre l'utopie éducative et la réalité. La surcharge de travail et de responsabilité ainsi donnée aux formateurs en langues étrangères d'une part, la pression des intérêts éditoriaux de l'autre, freineront sans aucune doute cette intégration dialectique de l'analyse des besoins et de la définition évolutive des objectifs dans le processus d'enseignement-apprentissage.

11. *Les deux plus grandes interrogations étant partiellement levées, à savoir que la définition des besoins n'est pas le monopole de la ou des sociétés, et qu'elle n'est pas non plus fixée une fois pour toutes avant l'apprentissage, il reste un certain nombre d'interrogations de taille, pour la plupart encore sans réponse et que nous proposons comme thèmes de réflexion accompagnés de quelques mises en garde.*
- 11.1 *Besoins objectifs et besoins subjectifs : pour ne pas tout mélanger l'analyse des besoins tend à ne retenir que les besoins "concrets" objectifs, explicités ou tout au moins explicitables afin de ne pas confondre besoins et motivations. La démarche se comprend et se justifie mais n'est nullement évidente quant à l'économie profonde (psychologique) et aux investissements personnels (motivation : désir, plaisir et résistances).*
- 11.2 *En dehors de quelques cas limites et très strictement définis, est-il véritablement possible de cerner une compétence de sortie ?*
- 11.3 *La frontière entre compétence générale et compétence spécialisée est-elle suffisamment claire ?*
- 11.4 *Que faire des apprenants en situation de formation générale et en quoi ou jusqu'à quel point la définition de besoins langagiers de type professionnels concerne-t-elle par exemple les élèves de l'enseignement secondaire ?*
- 11.5 *Quelle réponse sera donnée à ceux des apprenants des cours du soir ou des universités populaires qui sont demandeurs d'une compétence générale et non d'un enseignement défini par des besoins utilitaires et*

*professionnels ?*

11.6 *Les analyses de besoins, définis par exemple dans les travaux du Conseil de l'Europe peuvent-elles nous donner plus que des orientations générales sur l'équilibre d'un cursus ?*

11.7 *L'analyse des besoins et la formulation d'objectifs qui en résulte résout-elle les problèmes méthodologiques ?*

*C'est en tentant de traiter ces différents points que l'on fera progresser concrètement vers des solutions didactiques la problématique soulevée par le titre de la présente communication.*

Enfin il ne semble ni anachronique ni illégitime que dans le cadre d'un congrès de l'A.P.L.V., on s'interroge sur une question de fond : l'enseignement d'une langue vivante, quelle qu'elle soit et quelle que soit son utilisation, a-t-il ou non une valeur éducative ? Si l'on répond non, fermons boutique et ne faisons plus que de l'enseignement sur objectifs bien conçu et efficace pour un nombre limité d'apprenants. Si l'on répond oui une certaine vigilance s'impose pour ne pas laisser s'instrumentaliser ou se fonctionnaliser n'importe comment l'enseignement des langues vivantes dans les institutions ou les filières de formation générale.

F. DEBYSER

*Communication au Congrès de la FIPLV, Lucerne Avril 1978*



## BIBLIOGRAPHIE

Nous reproduisons avec son autorisation et en ne la complétant que par quelques titres la bibliographie proposée par Daniel Coste à la suite de son article

Analyse des besoins langagiers et enseignement des langues étrangères aux adultes.

Etudes de Linguistique Appliquée n° 27,  
Paris, Didier, juillet-septembre 1977.

AHLQUIST (P.) (1968), *What need do Sweds experience for proficiency in English ?*  
Lärerkögskolen, Stockholm

ALTMAN (J.W.) (1964), *Improvements needed in a central store of human performance data,*  
*Human Factors*, 6, 681-686.

BLOOM (B.) AL) (1970), *Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine cognitif*  
Montréal, *Education nouvelle*  
Original : *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1 : Cognitif, domain*, New-York, David Mc Kay Comp., 1956.

CHANCEREL (J.L.) ; GONTIHER (A.) (1975), *L'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables*  
Strasbourg, Conseil de l'Europe;

CHANCEREL (J.L.) ; ROUSSON (M.) ; DEBETAZ (P.A.) ; SIPITANOU (A.) (1975),  
*Les besoins en formation des adultes : les méthodes d'identification.*  
Strasbourg, Conseil de l'Europe.  
Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel,  
document C.C./E/E.S. (75) 20.

COSTE (D.), *Analyse des besoins langagiers et enseignement des langues étrangères aux adultes,* *Etudes de Linguistique Appliquée*  
Paris, Didier, septembre 1977

COSTE (D.) ; FERENCZI (V.) ; PAPO (E.), *Approche d'un niveau seuil in*  
*Un niveau seuil*  
Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.

*Deutschunterricht für ausländische Arbeiter* (1975), Bayerischer Volkshochschulverband, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung

Education Permanente : Analyse des besoins éducatifs

1 - n° 34, recueillir les besoins ou construire une réponse éducative  
mai-juin 1976

2 - n° 35, besoins de formation ou demande sociale globale  
septembre-octobre 1976

*English for Business*

Oxford University Press, 1972-1973

*English language : Stages of Attainment Scale*, prepared for Aktiebolaget Svenska Kullagerfabriken by the English Language Teaching Development Unit of Oxford University Press, Oxford et Colchester, O.U.P. 1975 [diffusion restreinte et contrôlée]

ENMANS (K.) ; HAWKINS (E.) ; WESTOBY (A.) (1974), *Foreign Languages in Industry/Commerce*  
Language Teaching Centre, University of York

EVANS (G.) ; PASTOR (E.) (1973 ?), *Field survey of language skill and real job needs*, rapport préparé pour le compte de la S.I.D.A. (Swedish International Development Authority) à partir d'une enquête menée en Ethiopie, au Kenya en Tanzanie et en Zambie en mars-avril 1972, publié dans un bulletin multigraphié intitulé *Communication 12 1/2*

FINLAY (I.F.) (1973), *Language services in industry*, Londres, Crosby Lockwood.

HYMES (D.H.) On Communication competence in *Sociolinguistics*, Selected Readings Edited by J.B. Pride and J. Holmes Middlesex (England) : Penguin Books, 1972, pp. 269-293.

I.B.M. France (1974), *I.B.M. Foreign Language Level Rationale*, Paris, I.B.M. France.

JAMES (C.V.) ; ROUVE (S.) (1973), *Survey of Curricula and Performance in Modern Languages, 1971-72*, Londres, C.I.L.T. (Center for Information on Language Teaching and Research)

JAMES (C.V.) (1974), *Estimation adult needs*, dans *Teaching languages to adults for special purposes*, Londres, C.I.L.T. reports and Papers 11, 76-90.

JUPP (T.C.) ; HODLIN (S.) (1975), *Industrial English, An exemple of theory and practice in functional language teaching*.  
Londres, Heinemann.

PELFRENE (A.) ; PORCHER (L.) ; BEACCO (J.C.) ; BOURGAIN (D.) ; COLOMBIER (P.) COLSON (J.) ; COSTE (D.) ; FRENCZI (V.) ; FOURCAUD (N.) ; MARTINS-BALTAR (M.) MOCHER (M.A.) ; BERQUE (A.) ; VAUNAISE (R.) (1976), *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (préalables à une formation)*  
rapport de recherche non publié  
CREDIF, ENS, Saint-Cloud

PORCHER (L.) (1977- *Une notion ambiguë : les "besoins langagiers"* (linguistique, sociologie, pédagogie) dans *Les cahiers CRELEF*, n° 3, 1-12.

PORCHER (L.), *Le sociologique dans la linguistique : de quelques principes et conséquences* in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial 121, *Pour une sociologie appliquée*, Hachette-Larousse, mai-juin, 1976.

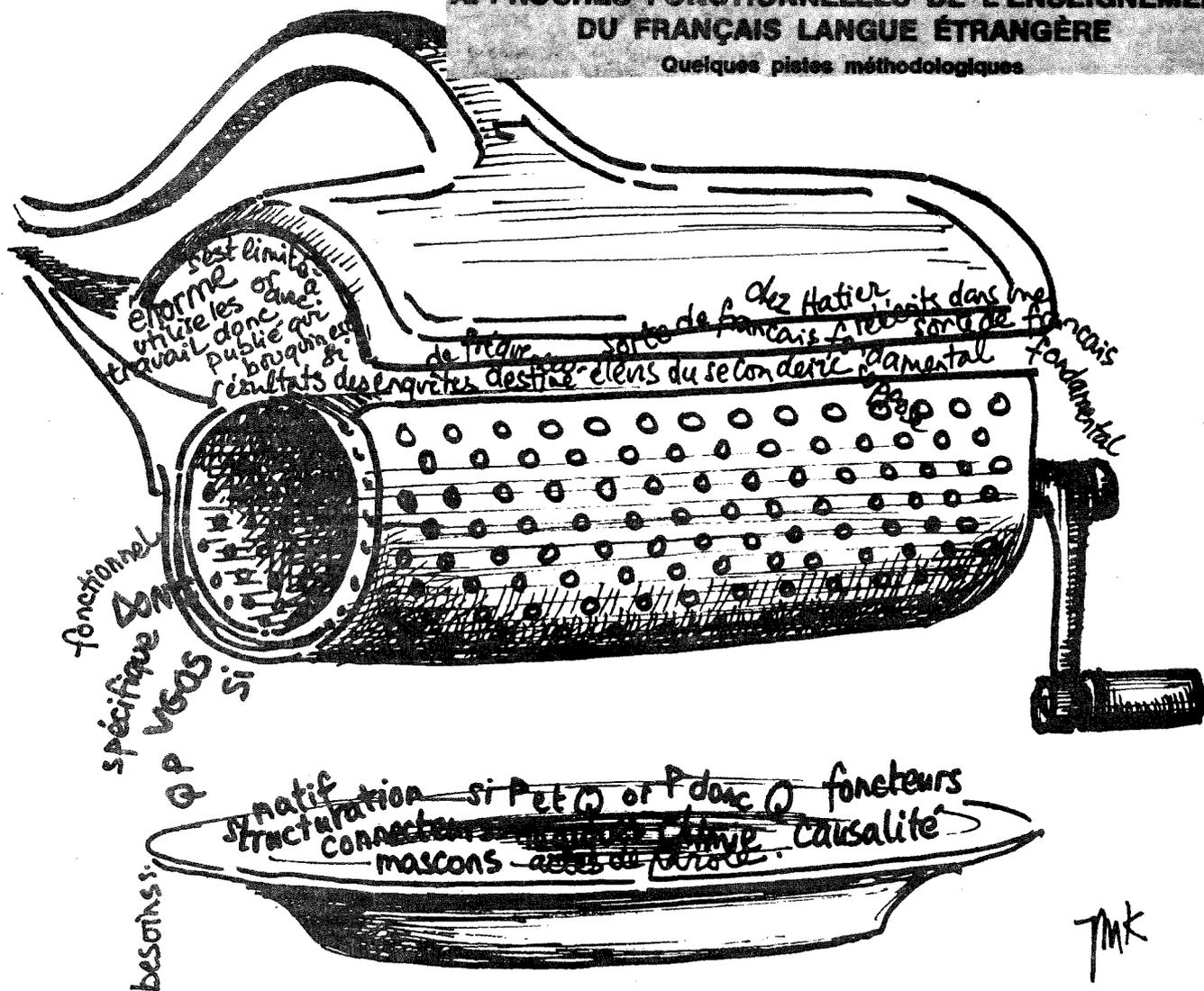
MERTENS (D.) (1972), *Les qualifications-clés aux stades initial et ultérieur de la formation*,  
Strasbourg, Conseil de l'Europe, Comité de l'Education extra-scolaire et du développement culturel, doct. C.C.C./E.E.S. [72], 110.

- RICHTERICH (R.) (1973 a). *Définition des besoins langagiers et types d'adultes* (Section I : Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes ; section II : Classification analytique des catégories d'adultes ayant besoin d'apprendre une langue étrangère) dans TRIM et al. : *Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*.  
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 35-94.
- (1973 b), *Comment définir des besoins de communication*, dans *The Communicative Teaching of English*, Conference preprints and programme, A.I.L.A./B.A.A.L.), Seminar, Linguistics section Department of English, University of Lancaster.
  - (1975), *L'analyse des besoins langagiers : illusion, prétexte, nécessité*, *Education et Culture*, revue du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, n° 28 (consacré à l'apprentissage des langues vivantes par les adultes), 9-14.
- RICHTERICH (R.) ; CHANCEREL (J.L.) (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*  
Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- STUART (W.J.C.) ; LEE (E.V.) (1972), *Market survey of non-specialist use of languages in industry and commerce*,  
London Chamber of Commerce and Industry, Marlowe House, Sidcup, Kent (multigraphie).
- TRIM (J.L.M.) ; RICHTERICH (R.) ; VAN EK (J.A.) ; WILKINS (D.A.) (1973), *Systemes d'apprentissage des langues vivantes*  
Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VALETTE (R.) (1976), *L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères*  
Veyey (Suisse), Editions Delta, trad. de M.P. de Montgomery (coll. GRETTI-Socrate)
- VAN EK (J.A.) (1975), *The Threshold Level*,  
Strasbourg, Conseil de l'Europe
- WENDT (M.) (1975), *Kognitive Lernziele des Fremdsprachenunterrichts Die Neueren Sprachen*, Heft 6, Dezember 1975, 512-526.
- WILKINS (D.A.) (1973), *Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables*, dans TRIM et al., 137-154.



# APPROCHES FONCTIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Quelques pistes méthodologiques



Les réalisations pédagogiques qui relèvent d'une approche fonctionnelle de l'enseignement des langues circulent mal. Et ce, malgré les efforts en ce domaine déjà encouragés par l'AUPELF : la *Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises* (Strasbourg, juillet 1977), organisée sous son égide, a permis aux spécialistes de ce domaine de nouer des contacts et, à cette occasion, G. ALVAREZ et M. AUPECLE ont présenté un document de synthèse (*Français instrumental et français fonctionnel* — multigr. 161 p.) où ils analysent quelques productions connues d'eux à ce jour. Mais l'isolement demeure la règle, pour des raisons qui ne sont pas accidentelles : les matériaux réalisés ne sont pas *a priori* destinés à recevoir une large diffusion dans la mesure où ils répondent à des besoins pédagogiques circonscrits et spécifiques. Ils concernent souvent un public limité : certains des dossiers qui nous sont parvenus, ont été conçus pour des groupes d'une dizaine de personnes et n'ont été utilisés que pour une seule série de cours. On comprend que de telles productions retiennent peu l'attention des éditeurs, d'autant qu'elles peuvent comporter des supports vite rendus caducs par l'actualité. Ce cloisonnement, qui découle des perspectives fonctionnelles elles-mêmes, conduit, ça et là, certaines équipes à rebâtir un corps d'hypothèses déjà construit par ailleurs, à réinventer des procédures dont on a déjà testé la validité. De tels dysfonctionnements, peu économiques, sont difficilement évitables, à tel point que même les méthodologies que leur situation destine à être à la croisée de tels circuits d'information, subissent les fâcheux effets que cet état de fait : ainsi l'analyse de H. BESSE, dans laquelle les réalisations évoquées ont été produites dans le cadre du seul CREDIF (H. BESSE, *Remarques sur les pratiques fonctionnelles*, CREDIF, janvier 1978, multigr., 63 p.).

Notre propos est donc clair : faire partager notre connaissance du domaine en présentant succinctement certains des documents pédagogiques, relevant des approches fonctionnelles, qui sont récemment parvenus jusqu'à nous. Cela implique quelques critères de sélection qui permettent de définir les limites de ce champ : nous ne prendrons en considération que les réalisations conçues en fonction de publics spécifiques d'apprenants définis, entre autres, par des besoins langagiers prédictibles et analysables et pour lesquels une échéance d'utilisation effective du français est fixée. Ce qui exclut, à notre sens, toutes les tentatives relatives à des groupes d'apprenants en situation scolaire (du type enseignement primaire ou secondaire) pour lesquels il est généralement impossible de savoir s'ils utiliseront la langue étrangère qui leur est enseignée et, *a fortiori*, dans quelles situations de communication, avec quels locuteurs ils en feront usage. De telles recherches se fondent sur les « approches communicatives » de la didactique des langues, mais ne sauraient relever d'une pédagogie par objectifs.

Dans les matériaux retenus, nous nous attacherons tout spécialement à ce qui touche aux démarches méthodologiques proprement dites : les cadres conceptuels généraux qui articulent l'analyse des besoins langagiers, la détermination des objectifs et des contenus d'apprentissage, etc., sont suffisamment évoqués dans les publications de grande circulation (cf. par exemple, *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 33, n° 5, mai 1977, centrée sur le thème : « Besoins langagiers et enseignement des langues »). Mais ils transparaissent à peine dans les documents dont nous rendrons compte : ce qui ne saurait surprendre puisqu'ils se situent en aval de réalisations pédagogiques qu'ils fondent.

Le corpus d'observation que nous avons constitué ne peut être considéré comme représentatif. Nul souci de pondération relative. Autant dire que nous ne prétendons donner ici qu'un aperçu impressionniste et non une vision globale révélatrice, même si nous cédon parfois à la tentation de la synthèse hâtive. On a utilisé les matériaux disponibles. D'autres, dont nous ignorons l'existence ou qu'il ne nous a pas été possible de nous procurer, pourraient aisément s'intégrer à un tel ensemble. Seul le hasard des rencontres et des échanges a présidé à nos choix, à l'intérieur du domaine défini plus haut.

Dernière précision liminaire. Les matériaux en notre possession se présentent à des degrés d'achèvement variables. Certains sont fragmentaires, ou ont déjà été modifiés sans que nous ayons eu connaissance de ces refontes. Ainsi nous n'avons pu consulter que la première version des leçons I et II du *cours de français fonctionnel* de l'UNIVERSITÉ BOU ALI SINA d'Hamadan (Iran), ce qui est bien peu pour appréhender un tel ensemble. Enfin, les réflexions critiques qui nous échapperont sont à considérer avec prudence : pour beaucoup de ces matériaux, nous n'avons aucune connaissance précise du contexte pédagogique, institutionnel et culturel (sans oublier les conditions matérielles), qui seule peut permettre de valider en dernière instance certains aspects de la démarche méthodologique retenue dans un dossier. Nous nous bornerons donc à mettre en évidence ces orientations générales sans engager un débat — unilatéral de surcroît — fondé sur des positions *a priori*.

### Français langue d'enseignement, encore une lacune . . .

Il est une situation du français qui semble avoir, jusqu'ici, peu retenu l'attention : celle où il est utilisé comme moyen d'accès à des connaissances ou, plus précisément, comme « langue de formation », l'apprenant accédant, à travers le français, à une compétence cognitive ou à un savoir-faire professionnel déterminé. C'est ce rôle qui est dévolu au français dans de nombreux pays d'Afrique où, par exemple, l'enseignement des mathématiques ne se fait pas, au niveau secondaire et/ou universitaire, dans la langue maternelle de l'étudiant mais en français, langue qu'il n'aura pas à utiliser pour d'autres objectifs que ceux-là et avec laquelle il entre souvent en contact pour la première fois à cette occasion. Les difficultés rencontrées sont alors complexes puisqu'elles impliquent à la fois la didactique des langues étrangères et celle des autres disciplines. Elles ne peuvent se résoudre que dans le cadre d'une collaboration entre enseignants de langues, de sciences naturelles, de physique, etc.

Citons à ce titre la démarche établie par l'équipe pédagogique de la MISSION DE COOPÉRATION À ADDIS-ABEBA (Éthiopie — elle comprend, entre autres, A. BERHAMOU, C. MARTINEZ, R. PLAISANT, R. ROUSSEAU du Bureau pédagogique) pour mettre en place ce français pour la formation. S'agissant d'assurer, en français, la formation de topographes-dessinateurs (niveau : fin secondaire, débutants complets en français), on a mis sur pied des « cours de français à usage mathématique », destinés à faciliter la compréhension des cours de mathématiques effectués, dès le début du cursus, en français. Après une phase d'initiation globale au français (fondée sur *De vive voix*, mais on tend à en réduire de plus en plus la part), on a introduit une série de cours à destination scientifique / mathématique fondés sur des tests pour la détermination de l'aptitude intellectuelle, du genre de ceux utilisés par les psychologues scolaires ou d'entreprises (topographes-dessinateurs, Lycée franco-éthiopien. Promotion I : 1977-78. Dossier n° 2. *Tests pour la détermination du Q.I.*, MISSION DE COOPÉRATION À ADDIS-ABEBA, multigr.). Ils sont bien évidemment détournés de leur fonction première mais, « puisqu'ils impliquent une démarche logique très rigoureuse », on a pensé en faire le lieu de l'apprentissage et du réemploi des structures linguistiques mises en œuvre dans le raisonnement logico-mathématique. La démarche adoptée est alors :

- 1° Réponse au test (ex. *test Mensa 13* : 1.1.2.3.5. . . la série doit se compléter par 8, 13, 21 . . .)
- 2° Présentation (à la classe) de la réponse correcte, par verbalisation du cheminement aboutissant à cette réponse.
- 3° Recherche des réponses qui suivent la première réponse demandée (ici, 13, 21 . . .) et explicitation verbale du raisonnement adopté, ceci afin de susciter des répétitions en situation . . . »

Un test de ce genre mettra en jeu des énoncés tels que : « je remarque que deux égale un plus un, que trois égale deux plus un . . ., or je sais que trois plus cinq égalent huit . . ., donc le résultat est huit . . . ». Il constitue ainsi un support favorable

à l'acquisition des verbes opérateurs comme : remarquer, savoir, calculer . . ., ou des connecteurs logiques comme : or, donc, mais . . . Ces tests sont à ce point variés qu'ils permettent de développer une compétence langagière proche du discours mathématique (numération, énoncé d'une définition, déduction, etc.). De plus, ils présentent un intérêt indéniable sur le plan de la motivation puisqu'ils font intervenir le plaisir lié au jeu (cf. sur ce point : J.M. CARE et F. DEBYSER, *Jeu, langage et créativité*, Hachette-Larousse, 1978). Les activités fondées sur ces supports sont menées conjointement à un travail sur les définitions fondamentales (géométrie en particulier), sur les résolutions collectives de petits problèmes, sur le passage du non-discursif au discursif (à partir de données mathématiques non linguistiques : formules, schémas, . . . produire l'énoncé paraprastique correspondant).

De telles propositions de solutions aux problèmes posés par le français langue d'enseignement demeurent encore trop rares. L'urgence est grande cependant.

### L'approche globale se porte bien

Les groupes d'apprenants pour qui le français constitue uniquement le moyen d'accéder à des informations rédigées en français avaient été négligés en tant que tels par les méthodologies audio-visuelles tournées vers l'oral. Depuis longtemps, G. ALVAREZ avait attiré l'attention sur ces cas particuliers et, à partir de ses travaux et de ceux, entre autres, du CRAPEL (Nancy) et de S. MOIRAND (Université de Paris III ; voir en particulier : « Approches globales de textes écrits », *Études de linguistique appliquée* n° 23, juillet-septembre 1976 ; ce volume est entièrement consacré aux « Approches d'un français fonctionnel », une méthodologie spécifique s'est constituée qui, malgré des variations imputables à la nature des textes et des discours étudiés, présente une indéniable unité. Elle se fonde sur la parenté morphologique et structurelle des langues en présence, et sur le transfert des connaissances non linguistiques (par exemple, s'aider du savoir que les apprenants possèdent en géologie, et qu'ils ont acquis dans leur langue maternelle, pour les réinvestir dans la compréhension de textes traitant de ces domaines et rédigés en français). Elle met tout particulièrement l'accent sur l'acquisition de stratégies de lecture tendant à faciliter l'accès à des textes, qui sont parfois relativement étendus ; il ne s'agit plus de les décrypter linéairement, voire de les traduire, mais d'en cerner le sens général en se fondant sur des indices linguistiques (intitulés, résumés, etc.) ou iconiques (disposition dans l'aire scripturale, variations typographiques, images proprement dites).

Ces perspectives, relativement répandues, sont précisées dans deux textes : l'un de G. ALVAREZ (« Une Approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère » ; à paraître dans *Le Français dans le monde*), l'autre de S. MOIRAND et D. LEHMANN (« Pratiques de lecture globale » ; à paraître dans une prochaine livraison de *Voix et images du CREDIF*, intitulée « Pour une lecture fonctionnelle des textes spécialisés », et qui sera principalement consacrée à l'explicitation des hypothèses théoriques et des options méthodologiques qui organisent le matériel *Lire l'économie en français*, des mêmes auteurs, à paraître, lui aussi, chez Didier). De semblables perspectives, alliées à des procédures d'analyse linguistique (énonciation) et sémantique (notions, opérations cognitives) d'un type de discours particulier (sociologie et ethnologie) orientent les recherches présentées dans *Pour lire les sciences sociales : une analyse de discours. I—Approche globale* (J.C. BEACCO, M. DAROT, BELC, multigr., 146 p., 1978).

Ainsi l'approche globale semble constituer désormais l'un des moments essentiels d'un cours de compréhension écrite, pour des spécialistes, débutants complets en français. Dans *Les Dossiers pour l'approche de textes socio-politiques* de M. RODRIGUEZ, V. PUGIBET et G. DELGADELLA (UNAM, 1977-1978, Mexico), dès le premier cours, les étudiants mexicains (sociologues, journalistes) prennent contact avec des livres, des revues, des journaux arbitrairement choisis par le professeur de français dans le domaine politique et économique et doivent répondre à des consignes précises : rédaction d'une fiche bibliographique (titre, auteur, éditeur, lieu de publication, public, article présentant un intérêt spécial) et d'une note de lecture en espagnol (contenu, orientation du livre, l'intérêt qu'il présente

pour l'étudiant). Ceci implique de feuilleter l'ouvrage, de consulter la table des matières, et a pour conséquence de démystifier l'incapacité des étudiants mexicains à comprendre un texte en français. L'*Étude d'un texte médical* de P. FRIGOLA (Centre pédagogique de Damas) se situe en aval, puisque lors du premier cours, ce ne sont pas ces revues scientifiques qui sont présentées aux étudiants en médecine ou médecins syriens, débutants complets en français, mais un article tiré d'une revue spécialisée. La démarche reste comparable cependant puisqu'elle consiste à demander aux étudiants :

- de repérer le nom de la revue, le titre principal de l'article, les noms des auteurs (ce qui nécessite d'utiliser les notes du bas de la première page) ;
- d'analyser le titre principal (une maladie : le cancer ; un traitement ; la chimiothérapie) : « Bases histo-physiopathologiques de la chimiothérapie anticancéreuse » ;
- d'observer la typographie et la composition du texte (l'article est précédé d'un résumé ; chaque partie l'est d'un titre ; certains paragraphes sont numérotés) ;
- de rechercher le thème central de l'article en se repérant sur la question (repérable au point d'interrogation) posée dans l'introduction, à laquelle réponse est donnée immédiatement ;
- à partir de là, de discuter en arabe sur leur connaissance du problème avant d'aborder une étude plus précise.

Dans les deux cas, on remarquera que le savoir extra-linguistique des étudiants est fortement sollicité, que le recours à la langue maternelle pour les débats de groupe est loin d'être interdit. Avant la lecture plus approfondie du texte, on mobilise tout ce qui peut permettre au lecteur, débutant complet en français, d'anticiper sur le texte. Les *Dossiers pour l'approche globale des textes juridiques* d'A. CARBAJAL (UNAM, Mexico, 1977-1978) font intervenir l'approche globale à des fins variées tout au long des dossiers dont les supports sont des textes de longueurs différentes, tels que des extraits de la constitution zairoise (section un — « Des Droits fondamentaux »), un article de la tribune internationale du *Monde*, rédigé par un réfugié zairois à l'occasion du conflit du Zaïre (21 avril 1977), de larges extraits de la constitution française ainsi que la présentation par La Documentation française des systèmes judiciaires français et du droit pénal français. Ainsi dans le dossier 2, il est demandé aux étudiants de se reporter à « l'image » du texte (paragraphes compacts encadrant une série d'alinéas précédés de tirets) pour distinguer les articles de la constitution zairoise du commentaire qui en est fait par l'auteur et qui est le seul objet d'étude, les articles ayant été examinés par ailleurs lors du dossier précédent (constitution zairoise). Pour le dossier 5 (« Le Conseil constitutionnel »), la consigne donnée aux étudiants revient à balayer le texte à la recherche des citations d'articles de la constitution repérables typographiquement (numérotation). Une des tâches du dossier 6 (« L'Organisation judiciaire en France ») consiste à dresser une table des matières de l'article, ce qui oblige les étudiants à repérer les titres, les sous-titres, les numérotations et les débuts de sous-parties. Dans ces dossiers, l'approche globale n'est pas seulement prétexte à une prise de contact avec des textes relativement longs ; elle sert également de point de départ à un réinvestissement linguistique. Ainsi, après la lecture du titre du texte du dossier 1, « La Constitution du Zaïre », les étudiants ont dit ce qu'ils savent du Zaïre et des déclarations de droit en général.

Ils peuvent, grâce à cette réactivation de leur compétence discursive, répondre à la question « Qui a droit à quoi ? » en mettant immédiatement en place les formes : « Tous les Zairois, toute personne, tout Zairois, chacun, chacune », ceci dès le premier cours de français. Dans le Dossier 4, (présentation de la constitution française, par La Documentation française), il s'agit de dresser un tableau des articulateurs utilisés dans une énumération (d'abord, puis, ensuite, finalement, premièrement, deuxièmement... en premier lieu... en dernier lieu) et qui sont réinvestissables par l'étudiant dans la structuration d'un texte long. Un autre exercice de balayage du texte se fonde sur la récurrence, à l'intérieur des articles, d'un syntagme nominal, le « Conseil constitutionnel » en l'occurrence, liée à la présence de verbes concernant des fonctions du type : examiner, être saisi de, ... Il consiste à remplir un organigramme présenté par le professeur et qui comporte un certain nombre de cases vides représentant les différentes attributions du Conseil consti-

tutionnel. Si l'on voit l'intérêt d'une telle méthodologie, A. CARBAJAL attire cependant notre attention sur le fait que lorsque les étudiants construisent des hypothèses de lecture en fonction de positions radicalement opposées à celles de l'auteur, ils peuvent prendre appui à *contre-sens* sur le texte pour justifier leur point de vue. Il convient alors de passer à une étude linéaire du texte (cf. dossier 11 : le texte « Surveiller et punir » de M. FOUCAULT).

Les variantes à cette démarche pédagogique sont aussi fonction de la nature linguistique des discours. Il n'en reste pas moins que de tels dossiers se caractérisent tous par le fait qu'on y refuse toute mise en place d'une compétence langagière minimale : on s'y donne comme objectif immédiat la compréhension de documents de tous ordres dont les apprenants seront amenés à prendre connaissance.

### Des supports

Les réalisations pédagogiques du type « approche fonctionnelle » sont effectivement fondées sur des documents oraux ou écrits dit communément « authentiques » (au sens de non élaborés à des fins d'enseignement du français langue étrangère par des pédagogues). Il serait inutile d'en dresser un inventaire dans la mesure où de tels supports ne sont pertinents qu'en fonction d'objectifs particuliers. Bornons-nous à mentionner l'utilisation des « annonces » pour la formation d'hôtesse de l'air/des chefs de cabine (Addis Abeba) : « Les annonces se composent d'un texte imprimé, immuable, figurant sur le livret distribué par la compagnie à chaque hôteesse. Elles sont caractérisées par des formules traditionnelles, souvent dans un français recherché... Exemple : *turbulences*, 'Mesdames et Messieurs, nous vous prions de regagner vos sièges et d'attacher vos ceintures. Nous allons traverser une zone de turbulences. Nous vous demandons de ne pas détacher vos ceintures avant l'extinction du signal lumineux'. On se sert aussi de la documentation remise aux passagers (dans la pochette des sièges), d'horaires, de cartes de débarquement, de déclarations de devises... Le travail réalisé à partir de ces matériaux bruts porte sur la compréhension du discours (« quoique à la limite, on pourrait estimer qu'elle n'est pas nécessaire... les formules étant compliquées, on se bornera à une étude globale... ») et sur le réemploi des structures qui apparaissent dans d'autres situations.

D'autres supports mis en œuvre de manière annexe dans l'enseignement « général » du français langue étrangère, trouvent dans le cadre des approches fonctionnelles un emploi particulièrement riche en possibilités d'exploitations pédagogiques. Dans de nombreux pays, on a fondé partiellement des cours de langue sur l'utilisation de films (animés et sonorisés) à contenu de type souvent scientifique dont on ne saurait prétendre qu'ils relèvent de l'authentique (puisque réalisés à des fins explicitement pédagogiques mais pour des publics francophones). Les services culturels des ambassades des pays francophones en recèlent souvent un grand nombre mais ils n'ont pas été conçus pour cette utilisation seconde. D'autres sont en cours de réalisation dans ce but. Ainsi, l'équipe de la MISSION DE COOPÉRATION À ADDIS-ABEBA utilise-t-elle des films pour préparer à la compréhension d'un discours de type conférence, cours magistral, ou à la production d'un commentaire oral puis écrit. « Dans le premier cas, on utilise systématiquement le commentaire accompagnant le film et, très rapidement, on l'utilisera à l'écrit, en faisant appel aux techniques de l'approche globale des textes... » :

- préparation du premier visionnement : rappel des définitions déjà connues, explication des termes techniques clés ;
- premier visionnement portant sur l'ensemble du film : détermination des séquences principales... ;
- second visionnement global ;
- distribution de la transcription du commentaire, divisé en séquences principales ;
- travail sur la première séquence :
  - visionnement de la première séquence. On donne aux étudiants un ou plusieurs schémas repris du film ou créés par le professeur.
  - travail comparable à celui qui est fait pour l'approche globale d'un texte (écrit).
  - vérification de la compréhension.

- travail sur un ou deux problèmes linguistiques à cette occasion.
- visionnement de la première séquence, etc.

(*Français fonctionnel* — Document de synthèse — 1977-1978 — MISSION DE COOPÉRATION À ADDIS-ABEBA).

Quand il s'agit de faire produire un commentaire, il n'y a pas de préparation au visionnement. « Pour amener les étudiants à reproduire le commentaire, on transpose une méthodologie audio-visuelle « classique » : on pose des questions en demandant la réponse la plus proche du commentaire. On réécoute et on revisionne le passage du film. On fait répéter. Par exemple :

Question	Commentaire
— Comment est fixé le manchon ?	le manchon est soudé
...	...
— Pourquoi donne-t-on cette position au tube ?	... pour permettre un soudage correct ...
— Mathématiquement comment note-t-on cette égalité ?	on note que $g = f$
— Peut-il y avoir b sous pression et a non sous pression ?	non b est sous pression si et seulement si a l'est

(Film *Français fonctionnel. Section mathématique*. 8', 16mm couleur. *Algèbre de Boole et applications*)

D'autres dossiers enfin, plus rares semble-t-il, font intervenir des supports pédagogiques fabriqués. La leçon I de la méthode de français fonctionnel de l'UNIVERSITÉ BOU ALI SINA (cf. supra) est construite autour d'un « ensemble traditionnel d'une classe audio-visuelle : un dialogue ou texte servira de prétexte pour l'introduction de structures et de mots nouveaux. Ce dialogue sera présenté accompagné d'images qui n'ont pas pour rôle de faire joli mais de vous permettre de comprendre ce que vous entendez et de donner à chaque phrase son sens plein ».

(Dossier I. Indications préliminaires en persan)

Le dialogue : — Qui est-ce ?

- C'est Pierre.
- Bonjour Pierre.
- Bonjour Philippe.
- Qu'est-ce que c'est ?
- C'est le symbole de l'oxygène
- Qu'est-ce que c'est ?
- C'est le symbole du soufre ...

est illustré par des vignettes qui représentent deux personnages dans une salle de classe où est affiché le tableau de classification périodique des éléments de Mendeleïv. Ces images, réalisées depuis sur film fixe, sont données comme étant « le guide de tous les instants de la classe ... Certains dossiers ont jusqu'à 200 images ... ». On ne peut s'empêcher d'évoquer à propos de ce matériel les prises de positions critiques rapportées par L. PORCHER : « Comme le dit plaisamment (...) notre collègue britannique P. Strevens, il ne suffit pas de remplacer 'voici M. Thibaut' par 'voici un bec Bunsen' pour avoir mis en place une méthode d'enseignement du français scientifique. » (L. PORCHER, « M. Thibaut et le bec Bunsen. » *Études de linguistique appliquée*, 23 juillet, septembre 1976).

### Et l'oral ?

Les besoins de certains groupes d'apprenants sont essentiellement de l'ordre de la communication orale. On peut ainsi mentionner les besoins communicatifs des personnels au contact de publics d'usagers francophones (employés de banque travaillant aux guichets, personnel de cabine de compagnies aériennes, hôtesses d'accueil, guides ... cf. par exemple BEAUDRY, BEAUDET et CANTON : « Un programme de français fonctionnel pour le tourisme. » Communication à la deuxième rencontre mondiale, AUFELF). La mise en place d'une méthodologie spécifique exige, plus encore que pour le cas de la compréhension orale (où le choix approprié des textes suffit à la limite à résoudre ces difficultés), un recensement rigoureux des actes de parole mis en jeu dans les échanges verbaux. D'où nécessité

absolue d'une enquête préalable ou d'une négociation préliminaire avec les apprenants. Ainsi, pour des téléphonistes internationaux on pourra retenir : exprimer le temps, la durée, demander et fournir un renseignement, donner un ordre, expliquer ... À partir de dialogues enregistrés et transcrits tels quels, ou remaniés :

X — Allo Service international ... Je voudrais téléphoner en France.

op. — Oui, quel numéro voulez-vous ?

X — Je voudrais le 47 28 72 à Tours.

op. — Pourriez-vous épeler ce nom s'il vous plaît ?

X — Oui, T O U R S.

op. — Vous connaissez l'indicatif du département ?

(Institute of Public Administration. Centre audio-visuel. *Dossier de perfectionnement à l'usage des téléphonistes*. Kampala, Ouganda, janvier 1978). Ce dossier ne donne aucune précision sur les modalités de mise en place de la compréhension de cet échange. On propose cependant un certain nombre d'exercices :

1) « Exprimer le temps.

Question : Dans combien de temps / quand voulez-vous / voudriez-vous la communication ?

Réponse : D'ici 10 minutes

— Voici la réponse, trouver la question : Il viendra ce matin ...

— Compléter (avec il y a / depuis) Je n'ai pas reçu d'appel ... trois jours ... »

2) « Épeler les noms suivants : GIRARDOT, BOLDAVE ... ; reprenez chaque nom de la liste précédente en épelant lettre par lettre et en utilisant le code ci-dessous : A comme Albert, B comme Berthe, ... Z comme Zoé. »

3) « Faire patienter un abonné : veuillez patienter Monsieur ; soyez patient ; patientez ; attendez ; je regrette Monsieur, soyez patient ... »

Pour un public aux besoins comparables (réceptionnaires d'hôtel Addis-Abeba), la démarche pédagogique, qui prend appui sur des dialogues enregistrés, élaborés après enquête linguistique, comporte les moments suivants :

— « la mise en place du vocabulaire avant l'audition du texte enregistré (photos de chambre, d'hôtel, fiche d'hôtel ... »

— deux auditions successives

— répétition des questions-réponses par tout le monde en duo

— suppléments d'explications par paraphrase, mime, exemples parallèles (accepter la traduction en français, ne pas refuser un supplément d'information en français).

Il est indéniable qu'on peut obtenir des résultats satisfaisants en adoptant ces démarches qui ne peuvent être considérées comme nouvelles, et qui d'ailleurs ne revendiquent aucune modernité. Mais ce qui vaut pour des situations de communication où les échanges sont très stéréotypés et donc largement prédictibles, n'est sans doute pas réutilisable pour des dialogues plus fluides et plus ouverts. On en reste ici, et c'est légitime, à un « dressage linguistique » qui fait largement appel à la mémorisation et qui insiste sur la correction phonétique. Il n'existe, à notre connaissance, aucune réalisation qui aborde le problème de la mise en place d'une compréhension (et a fortiori, d'une production) orale d'échanges complexes qui a constitué l'objectif principal des méthodes audio-visuelles.

Il convient d'attirer une nouvelle fois l'attention sur le fait qu'on ne saurait s'affubler de la dénomination fonctionnelle en l'absence de public spécifique défini par ses besoins de communication en langue étrangère. Intérêts éditoriaux aidant, on voit publier des matériaux pédagogiques qui s'adressent à un public mal défini ou trop hétérogène (exemple : des débutants complets en français, abordant dans cette langue l'apprentissage des sciences, et des adultes non spécialistes, mais de bon niveau en français, désireux de se « cultiver » dans le domaine scientifique).

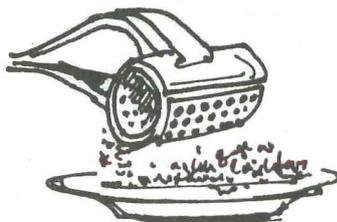
Ce rapide panorama ne saurait qu'être incomplet. Nous ne disposons pas des nouvelles productions des équipes qui œuvrent au Brésil ou en Corée, en Grèce ou au Soudan, en Argentine ou au Canada. La diversité des recherches dans ce secteur peut être aisément illustrée par les différents rapports du Séminaire de français fonctionnel, organisé annuellement par le CREDIF (à la demande du ministère français des Affaires

étrangères, DGRCSST, sous-direction de l'Enseignement en coopération) où se trouvent rassemblés les dossiers ou projets élaborés à partir de situations définies durant ces sessions (1975, 1976, 1977...). D'autres recherches sont menées « sur le terrain », dans le cadre des opérations de formation (organisées par la même institution) réalisées dans le cadre des universités et des grandes écoles françaises : elles sont destinées à permettre l'intégration à un programme d'enseignement supérieur scientifique ou spécialisé d'étudiants étrangers pré-sélectionnés sur des critères scientifiques. Une « année-sas » est prévue dans le cursus de ces boursiers qui, outre une éventuelle mise à niveau scientifique, concerne la mise en place d'une compétence langagière nécessaire immédiatement : compréhension d'un cours oral, d'un manuel, d'un polycopié, d'une fiche de travaux pratiques ; prise de notes ; rédaction de rapports ; etc.

Malgré le caractère lacunaire de nos informations, il nous apparaît que les approches fonctionnelles de l'enseignement du français langue étrangère ne sont pas encore le lieu d'un renouvellement significatif de la méthodologie. Mais les perspectives ouvertes par cette première génération de travaux sont déjà prometteuses et aboutiront certainement si la réflexion pédagogique se met aussi à l'écoute des recherches relatives à l'enseignement des langues à des publics « non spécifiques » (techniques de mimulation, jeux d'entreprises, jeux urbains, etc.). Bien plus qu'une circulation de l'information entre les centres concernés par ces approches, c'est une confrontation des recherches dans tous les domaines de la méthodologie du français langue étrangère qu'il faut instaurer.

J.C. Beacco — M. Darot — J.L. Malandain  
BELC — Paris

*Études françaises dans le monde, octobre 1978*



### REALISATIONS PEDAGOGIQUES CITEES

#### 1) ETHIOPIE *Mission de coopération, Addis Abeba*

- Personnel hôtelier. Catering and training institute 1977-78. Enseignement d'un français à usage professionnel.
- Ecole Technique Supérieure des municipalités françaises à usage scientifique : math-physique, dossier n°2
- Lycée Franco Ethiopien : topographes dessinateurs, dossier n°2. Français à usage scientifique-mathématique. Tests pour détermination de Q.I.
- Hôtesse et chefs de cabine. Compagnie Nationale Ethiopienne.

#### 2) IRAN *Cours de Français Fonctionnel. Université Bou Ali Sina. Hamadan*

#### 3) MEXIQUE 1°) *Universidad nacional autonoma de Mexico*

- Dossiers pour l'approche globale de textes socio-politiques (1977-1978)
- Dossiers pour l'approche globale de textes juridiques (1977-1978)
- Dossier : documents journalistiques (décembre 1977)

#### 2°) *Centre scientifique et technique français au Mexique*

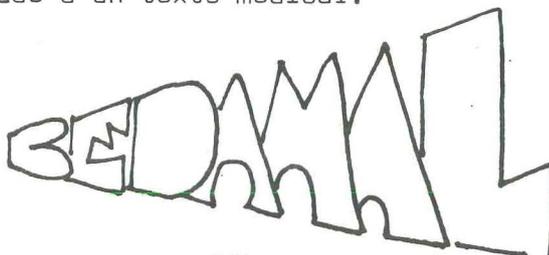
- Enseignement de langue de spécialité : géologie (1975 et 1976/77)
- Compréhension de textes en langue seconde. Approches globales : problématique, prolongements pédagogiques (février 1978)

#### 4) UGANDA *Institute of public administration. Kampala. Centre audio-visuel*

- Dossier de perfectionnement à l'usage des téléphonistes (janvier 1978)

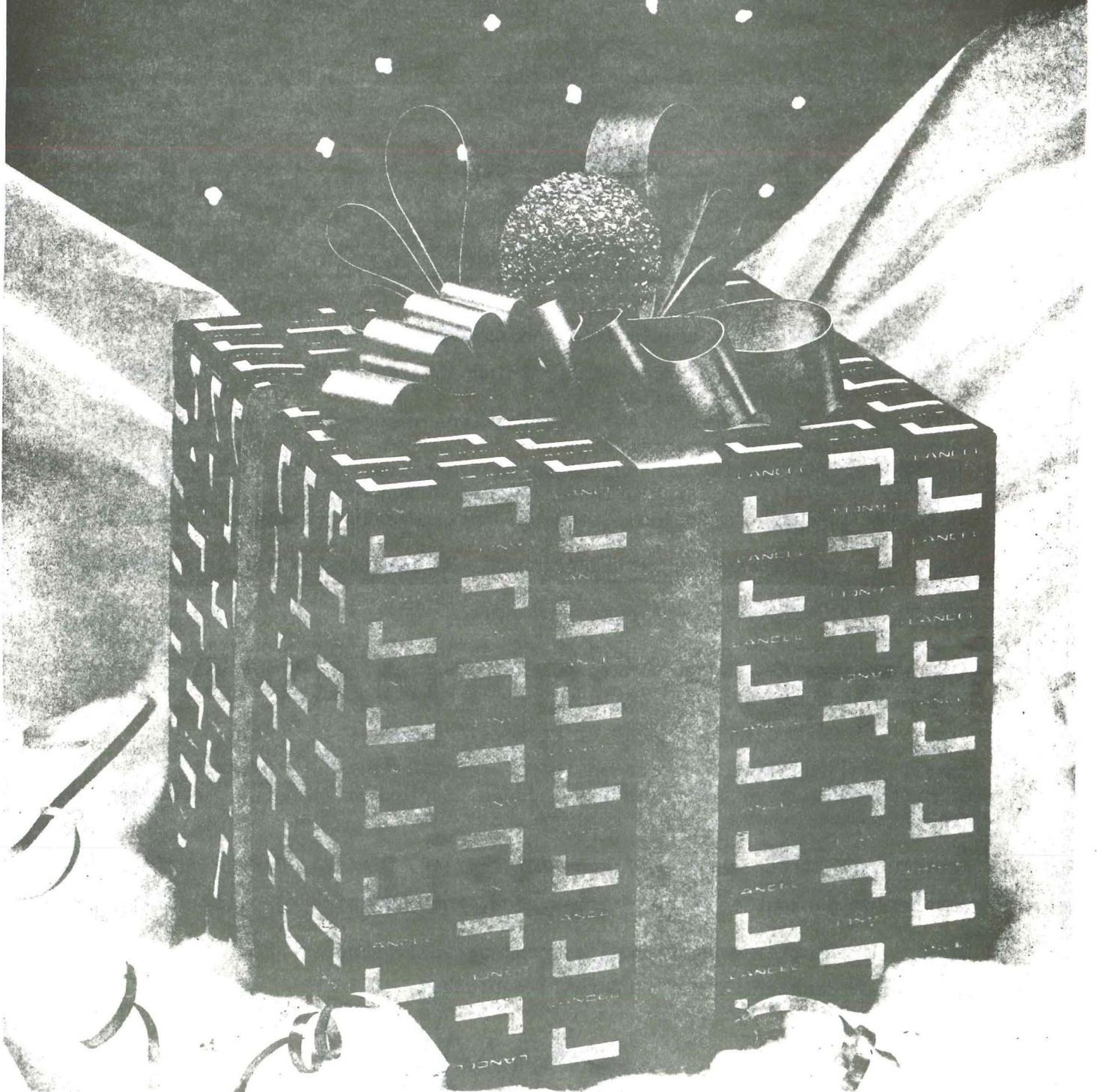
#### 5) SYRIE *Centre de documentation pédagogique. Damas*

- Ebauche de dossier. Etude d'un texte médical.



AVANT DE L'OFFRIR

LISEZ LE



**POUR LIRE LES SCIENCES SOCIALES : UNE ANALYSE  
DE DISCOURS 1) APPROCHE GLOBALE DES TEXTES** J.C BEACCO  
M. DAROT

MULTIGRAPHIE' BELC 1978

Article paru dans *Le Français dans le Monde* n° 133. Nov. déc. 1977  
"Les nouveaux débutants"

## Le choc en retour du Niveau 2

par Francis DEBYSER



Entre 1969 et 1975, l'essentiel des efforts en didactique du français langue étrangère a porté sur la définition d'une méthodologie nouvelle du Niveau 2 et sur la réalisation des outils pédagogiques nécessaires à sa mise en pratique. Ce travail a débouché sur une réflexion plus générale qui a dépassé le cadre de la pédagogie du perfectionnement et a fini par modifier l'ensemble des conceptions de l'enseignement, y compris la méthodologie des débutants. C'est ce choc en retour du Niveau 2 sur le Niveau 1 que nous évoquerons.

Si l'on se reporte au numéro spécial du *Français dans le Monde* (n° 73, juin 1970), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, on remarque que ce débat sur la suite à donner aux méthodes structurales ou structuro-globales marquait sur bien des points un tournant dans les conceptions méthodologiques dominantes à l'époque, tournant qui laissait présager une révision plus radicale. Pour ce Niveau 2, ne préconisait-on pas en effet :

- 1) une réflexion plus poussée sur les objectifs,
- 2) une recentration sur l'enseigné,
- 3) des méthodes plus actives,
- 4) le développement de l'expression libre et de la créativité,
- 5) la mise en place d'une véritable compétence de communication,

- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée et articulée sur les quatre « piliers » : choix scientifique des éléments à enseigner (structures et lexique), priorité à la *progression*, définition d'une *unité didactique* rigide (les « moments de la classe de langue »), survalorisation des *exercices de systématisation*,

- 7) l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,

- 8) l'utilisation de documents authentiques,

- 9) une plus grande diversification des procédures didactiques.

Il était clair que ces propositions « constructives » pour le Niveau 2 pouvaient également se lire comme autant de critiques implicites à l'égard du Niveau 1 de l'époque; c'est bien ce qui arriva, de façon d'abord prudente, puis de plus en plus ouvertement, au point que si l'on compare le présent numéro de la revue avec le *Guide pédagogique* de 1969 (n° 65), on s'aperçoit que l'infléchissement qui s'annonçait en 1970 portait les germes d'une petite révolution dont on peut esquisser les grandes lignes en reprenant, dans la liste des changements proposés pour le Niveau 2, les points qui touchent aux hypothèses fondamentales concernant l'enseignement des langues et qui, par conséquent, devaient fatalement amener à une nouvelle conception de

l'ensemble de la didactique, à commencer par la méthodologie des débutants.

Hypothèses et non axiomes, car si le doute des années 70, après une décennie de certitudes dogmatiques, a permis de relancer une recherche pédagogique qui se figeait, les nouvelles orientations dont ce numéro expose les tendances ont également tout à perdre si elles deviennent les canons d'un nouveau credo euphorisant et triomphaliste. C'est pourquoi, au terme de cet article, nous évoquerons plutôt les incertitudes, les lacunes, voire les contradictions de cette nouvelle méthodologie, que ses succès et ses espoirs de réussite.

### La définition des objectifs

Une plus grande différenciation dans la méthodologie du Niveau 2 en fonction des publics visés, le fait que ces publics sont en général plus âgés, plus mûrs et plus conscients de leurs motivations et de leurs besoins, y compris éventuellement de leurs besoins d'ordre professionnel, un certain recul des méthodes universalistes en faveur d'outils méthodologiques plus souples et mieux adaptés à des publics spécifiques, autant de facteurs qui ont contribué à poser de façon plus sérieuse le problème de la détermination des objectifs. On a pris conscience que les querelles de chapelles sur l'ordre des moments de la classe de langue (par exemple le réemploi avant ou après la fixation ?), la conception de la progression (universelle ou contrastive ?), les exercices de systématisation (structuraux ou en situation ?), et même des débats plus importants sur la place de l'oral et de l'écrit, ou encore entre zéloteurs de l'audio-oral et tenants du structuro-global, n'étaient que des polémiques boutiquières qui n'avaient pas grand sens si on négligeait les questions fondamentales et préalables à tout travail méthodologique : enseigner une langue à qui, pourquoi et en vue de quelle utilisation ? Ce n'est qu'après y avoir répondu que l'on peut ensuite poser autrement que dans le vide des problèmes plus techniques, propres à la discipline, non plus éducatifs mais didactiques tels que *quoi* et *comment* enseigner ? Cela a amené les méthodologues à se tourner vers les sciences de l'éducation qui, entre-temps, avaient remarquablement fait progresser la recherche et la formulation des objectifs en pédagogie ; on a pu ainsi dépasser les formulations floues telles que « maîtrise correcte », « connaissance de la langue orale usuelle » ou « acquisition du français fondamental 1<sup>er</sup> degré » et définir les objectifs en termes plus précis de compétence de communication. Cette évolution a été accélérée par

la pédagogie du français « fonctionnel » ou « sur objectifs », ainsi que par tout le travail de réflexion sur l'enseignement aux adultes et plus particulièrement aux migrants.

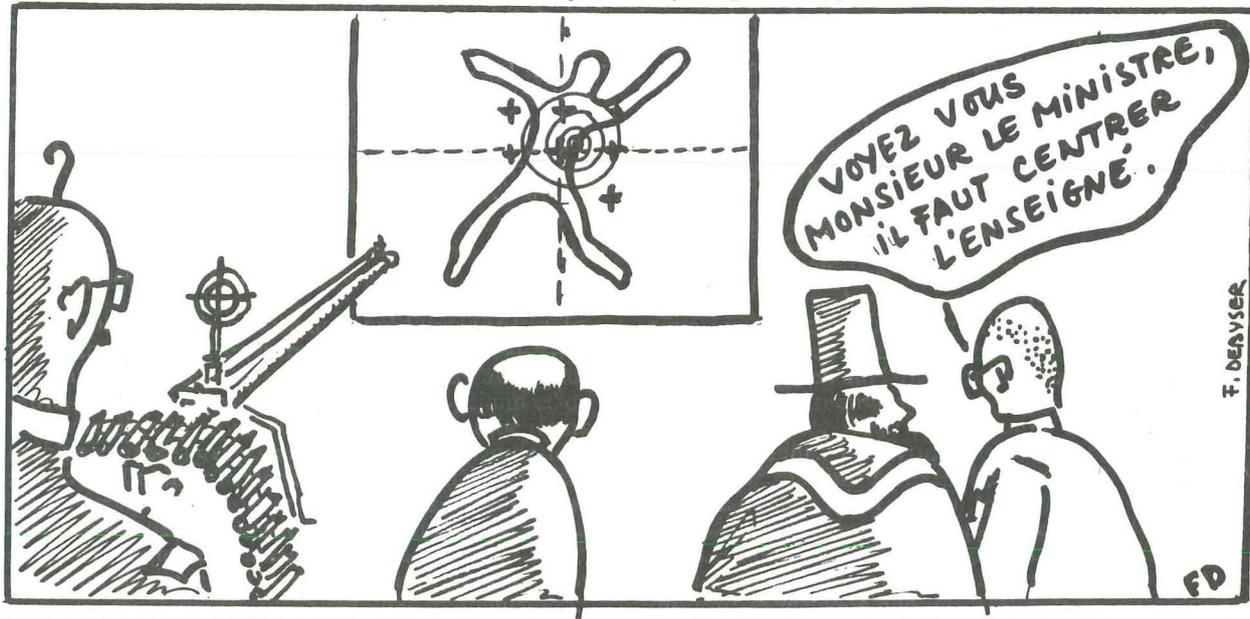
Ce besoin d'une meilleure définition d'objectifs ne pouvait évidemment rester limité au Niveau 2, ce qui a amené en retour et en complémentarité les travaux récents sur les niveaux-seuils dont une des caractéristiques est de poser en priorité, avant toute autre démarche méthodologique, la définition des besoins langagiers des apprenants.

### La recentration sur l'enseigné

Mai 68, l'influence de C.R. Rogers en France, les attaques contre les enseignements magistraux et la relation pédagogique autoritaire ou simplement académique, la vague et la vogue de la non-directivité, tout cela a, bien sûr, influencé les méthodologues en 1970 lorsqu'ils envisageaient de nouvelles orientations pour le Niveau 2. La bonne ou la mauvaise conscience des enseignants s'en est mêlée surtout lorsqu'ils se sont trouvés en présence de publics nouveaux tels que les travailleurs migrants. Dans un demi-siècle on s'étonnera, peut-être, de l'effusion des états d'âme et des débordements de sensiblerie moralisante et « soixantehuitarde » qui envahit la littérature pédagogique de cette période. Il n'empêche que cette pression idéologique, si confuse qu'elle ait pu être parfois, a aidé la didactique des langues à se libérer du carcan qu'elle avait élaboré avec tant de méticulosité aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné, et notamment du respect aveugle de la méthode ; elle a rendu possible un rééquilibrage d'une grande importance : au lieu que l'enseigné aille à la méthode et s'y soumette, c'est à la méthode d'aller vers l'enseigné.

D'autres raisons ont poussé l'enseignement des langues vivantes vers cette réorientation : la monotonie des méthodes de Niveau 1, leur cadre rigide, leur structuration et leur rythme contraignant, leur formalisme, la démotivation que tout cela avait fini par entraîner aussi bien chez les enseignants que chez les élèves, sans parler de l'échec relatif (par rapport aux résultats miracles annoncés) de tout l'appareil méthodologique.

Aussi les dossiers de Niveau 2 marquent-ils un effort évident pour permettre aux enseignés de faire des choix, d'organiser eux-mêmes une bonne partie des tâches, de travailler en groupes, voire de façon individualisée, de s'exprimer et de *s'impliquer* dans le travail linguistique. Les exercices formels ou les pratiques de systématisation interviennent comme



des soutiens ou des rampes d'accès et non comme la charpente de la classe de langue : la pédagogie et les procédures didactiques se libèrent, ou tout au moins s'aèrent.

En outre les dossiers de Niveau 2, par exemple ceux qui ont été réalisés au B.E.L.C., ont plus souvent été composés avec les étudiants dans le cadre de classes expérimentales que préparés à l'avance à leur intention, le choix des thèmes et le recueil des documents étant en grande partie assurés par le groupe classe ; s'ils ont été diffusés par la suite, c'était plutôt pour faire connaître les nouvelles orientations du Niveau 2 et les techniques de constitution d'un dossier qu'à des fins de commercialisation ou de généralisation.

Au cours de ces dernières années un certain nombre d'orientations en didactique des langues sont à rapprocher de la « centration sur l'enseigné » :

- la définition des objectifs en fonction des besoins des enseignés,
- la prise de conscience que tous les enseignés ne relèvent pas nécessairement des mêmes stratégies d'apprentissage ou des mêmes méthodes (conversationnelles, cognitives, audio-visuelles, etc.),
- la valorisation du discours de l'enseigné, même s'il est approximatif, hésitant et « fautif », et la tendance à partir de ce discours pour construire une compétence mieux organisée, plus puissante et plus correcte. Cette orientation a souvent été retenue pour la pédagogie des migrants mais aussi pour une utilisation non orthodoxe de méthodes audio-visuelles (cf. « Une nouvelle pédagogie de *De Vive Voix* », ainsi que les techniques d'exploitation des dessins et des films fixes de la méthode *C'est le Printemps*),
- la recherche d'activités de groupe permettant à l'enseigné de s'impliquer dans des échanges verbaux ou non verbaux (expression gestuelle ou corporelle, mime, théâtre, psychodrame, jeux de rôles, etc.). Il est trop tôt pour évaluer toutes ces expériences, dont le foisonnement peut parfois laisser perplexe. Dans tous les cas cependant on remarquera que la centration sur l'enseigné doit être réalisée dès la première leçon.

### ***Méthodes plus actives, développement de l'expression et de la créativité***

La recatégorisation sur l'enseigné implique également qu'il soit plus autonome et qu'il prenne en charge son activité d'apprenant. L'infléchissement du Niveau 2 en ce sens est toutefois dû à d'autres considérations d'ordre psycholinguistique. La mise en chantier de la méthodologie du Niveau 2 s'est faite à l'époque où la réfutation des thèses behavioristes de l'apprentissage des langues avait fini par être entendue des méthodologues. Sans reprendre ce débat, il est clair que le schéma stimulus-réponse-renforcement est une activité induite par l'enseignant ou par l'exercice structural et que l'initiative intellectuelle et cognitive de l'apprenant y est fortement réduite, que, malgré leur nombre, les répétitions formelles et mécaniques, dont les méthodes étaient saturées, ne constituent que des activités de surface marquant une assez grande passivité du groupe classe, ou bien encore que les progressions linéaires qui évitent à l'élève de rencontrer la difficulté, de se poser des questions, de faire des hypothèses, voire tout simplement de comprendre ce qu'on lui fait faire, ne sont pas propices à des procédures de découverte. Il n'est donc pas étonnant que l'on ait vu réapparaître au Niveau 2 toute une série de procédés didactiques suscitant chez les enseignés une activité plus authentique, y compris des manipulations linguistiques plus conscientes telles que les techniques de conceptualisation introduites par le C.R.É.D.I.F.

Sur ce point, comme pour les autres, on s'est vite aperçu que la démarcation entre Niveau 1 et Niveau 2 ne tenait pas et que la modification des hypothèses portait nécessairement autant sur la pédagogie des débutants que sur celle du perfectionnement. Une conséquence de taille est la remise en cause pour le Niveau 1 d'une conception cloisonnée des moments de la classe de langue où l'élève à certains moments répète, à d'autres mémorise, à d'autres encore réemploie, c'est-à-dire d'un découpage où, selon les phases, l'apprenant est plus ou moins actif, en faveur de stratégies méthodologiques qui dynamisent davantage les activités langagières proprement dites aussi bien que les activités métalinguistiques sur le langage. Il n'y a donc rien de surprenant à voir que, dans les récentes expérimentations d'un Niveau 1 renoué, on s'efforce de développer dès le début à la fois l'expression libre, même très approximative, dans des simulations ou dans des transactions réelles entre élèves, la créativité de type ludique ainsi que des activités plus cognitives impliquant la réflexion et l'effort.

### ***La compétence de communication***

Si l'introduction au Niveau 2, puis dès le Niveau 1, de véritables méthodes actives et de procédures de découverte s'explique par la révision des hypothèses psycholinguistiques concernant l'apprentissage des langues, c'est à la linguistique que nous devons l'élaboration d'un modèle de la communication mieux élaboré et plus complet que le schéma dérisoire émetteur-message-récepteur dont on s'était contenté pendant de longues années et qui figurait en bonne place dans la plupart des préfaces de méthodes structurales. Avant même les apports de l'analyse du discours, des travaux sur les actes de parole, de la sociolinguistique et des théories de l'énonciation, les enseignants se rendaient compte que le modèle mécaniste de la communication sous forme d'un codage d'informations entre deux pôles d'émission et de réception n'était qu'une caricature de la communication véritable, ne pouvant rendre compte ni de l'humain, ni du social, ni de la situation, ni des interactions entre les interlocuteurs, ni de leurs intentions discursives. Faute d'informations théoriques plus précises, lors des premières réalisations méthodologiques destinées au Niveau 2, on se tourna vers Jakobson et son analyse des fonctions du langage, et l'on redécouvrit que la communication était quelque chose de plus que le fonctionnement d'un walkie-talkie et que si le langage permettait de coder des informations référentielles, il servait aussi à bien d'autres choses, par exemple à s'exprimer, à convaincre, à agir sur l'autre, à commenter, à argumenter, à faire du beau, du plaisant, de l'esthétique.

Comprenant que les élèves étaient saturés de messages référentiels factices au Niveau 1, les méthodologues se hâtèrent de réintroduire tout cela au Niveau 2, notamment dans les modèles de discours qu'ils donnèrent comme support aux leçons et aux dossiers, mais aussi en mettant au point des procédures didactiques permettant aux enseignés de s'exercer eux-mêmes dans des pratiques du langage mettant en jeu la pluralité de ses fonctions ; ce fut aussi une des raisons de l'engouement par les documents authentiques dont on découvrait, avec un émerveillement naïf, qu'ils avaient cette densité linguistique qui manquait tellement aux pseudo-dialogues du Niveau 1. Et lorsqu'on préféra garder, pour des raisons de progression ou de dosage de la difficulté, des textes fabriqués, on s'efforça au moins de leur donner cette apparence de la communication réelle qu'un dialoguiste de cinéma ou un auteur de sketches sait fort bien réinventer sans avoir jamais fait de linguistique ni de pédagogie.

On s'est ensuite aperçu qu'il n'y avait pas de raison d'aborder le Niveau 2 (auquel d'ailleurs n'accède qu'une faible part des enseignés) pour tenter d'introduire des modèles de communication plus réelle dans la classe. Le bon accueil qu'ont fait les enseignants d'audio-visuel à *De Vive Voix* est d'ailleurs dû pour une large part à la meilleure qualité des dialogues et à leur plus grande plausibilité.

Pour les premières réalisations du Niveau 2, les méthodologues manquaient cependant d'analyses de la communication plus précises et plus détaillées que les quelques pages de Jakobson; heureusement ces travaux sont venus assez rapidement: l'étude des actes de parole a mieux fait comprendre qu'avec le langage on ne se contente pas de coder l'expérience ou l'information, mais que l'on agit; la sociolinguistique a fait apparaître que les acteurs de la communication ne sont pas des voix vides, neutres de nulle part, et sans identité sociologique; les théories de l'énonciation ont mieux fait mesurer l'incidence de la situation, du lieu et du moment de la communication sur les réalisations du discours. Certes, situation et communication n'étaient pas des concepts nouveaux: ces termes avaient même été largement galvaudés au cours de la décennie précédente. Disons que les développements récents de la linguistique permettent d'entrevoir aujourd'hui la possibilité de mieux remplir les contrats relatifs à l'apprentissage de la communication, et de ne pas s'en tenir à des déclarations d'intention explicitées dans les préfaces, mais que, ni les modèles de langage, ni les procédures didactiques proposées ne permettaient de respecter sérieusement (et ceci vaut autant par la première méthodologie S.G.A.V. que pour les méthodes purement structurales); la *grammaire de la communication* dont l'enseignement des langues a un besoin urgent n'est peut-être pas aussi avancée que l'annonce la nouvelle linguistique appliquée: ses composantes apparaissent cependant beaucoup plus clairement, si bien qu'elle semble plus réalisable actuellement qu'il y a une dizaine d'années.

On voit que le problème est moins celui de la réalisation d'un quelconque « nouveau Niveau 1 » que celui d'assurer la cohérence d'une méthodologie générale renouée. Il n'y a eu « choc en retour » du Niveau 2 que pour des raisons contingentes et notamment en raison des urgences de réalisation devant lesquelles se trouvaient en 1970 les centres de recherche méthodologique: les méthodologues devaient alors faire face à des demandes pressantes relatives au suivi des méthodes qu'ils avaient lancées sur le marché, au moment même ou, bon gré mal gré, ils s'apprétaient à les remettre en cause. On est donc allé au plus pressé, ce qui, en outre, donnait le temps de réfléchir.

Qu'en est-il aujourd'hui?

Plutôt que de tenir des propos optimistes, nous croyons utile de formuler quelques mises en garde: - On assiste actuellement à un foisonnement d'expérimentations portant sur de nouvelles approches en méthodologie du Niveau 1. Toutefois ces expériences ne sont ni suffisamment décrites ni convenablement évaluées: il s'ensuit que la généralisation des acquis positifs au grand public des enseignants ne peut se faire; en outre, ces expérimentations ont souvent lieu en France ou dans un environnement francophone et s'adressent plutôt à de faux débutants qu'à de vrais débutants complets. Contexte mal défini, public visé mal identifié, explication insuffisante des procédures, absence d'évaluation, tout cela n'encouragera pas un professeur de Varsovie ou de Messine à sortir des sentiers battus tant qu'il n'y verra pas plus clair.

- La grammaire de la communication se dessine,

mais elle n'est pas encore faite, et il n'est pas dit que les raccords entre analyse des besoins langagiers, approches « sémantiques » ou « notionnelles », actes de parole et structures formelles de la langue (il serait dangereux de considérer prématurément que les problèmes de description et d'acquisition de ces dernières sont résolus), sans parler de la thématique pertinente pour les enseignés, se feront aussi facilement qu'on a tendance à le croire. Quant à renvoyer la balle aux enseignants en leur demandant d'assurer eux-mêmes cette intégration que les méthodologues ne sont pas toujours sûrs de réussir, c'est risquer de les envoyer à la catastrophe. On parle beaucoup actuellement de *systèmes d'apprentissage*, peut-être pour remplacer le système de la langue aux vertus pédagogiques duquel on ne croit plus guère; les éléments mentionnés ci-dessus seraient les composantes ou les rouages: il serait dangereux cependant de renvoyer ce « kit » à la classe de langue sans notice de montage ou, pis encore, sans avoir une idée précise de ce à quoi peut ressembler ce système une fois monté.

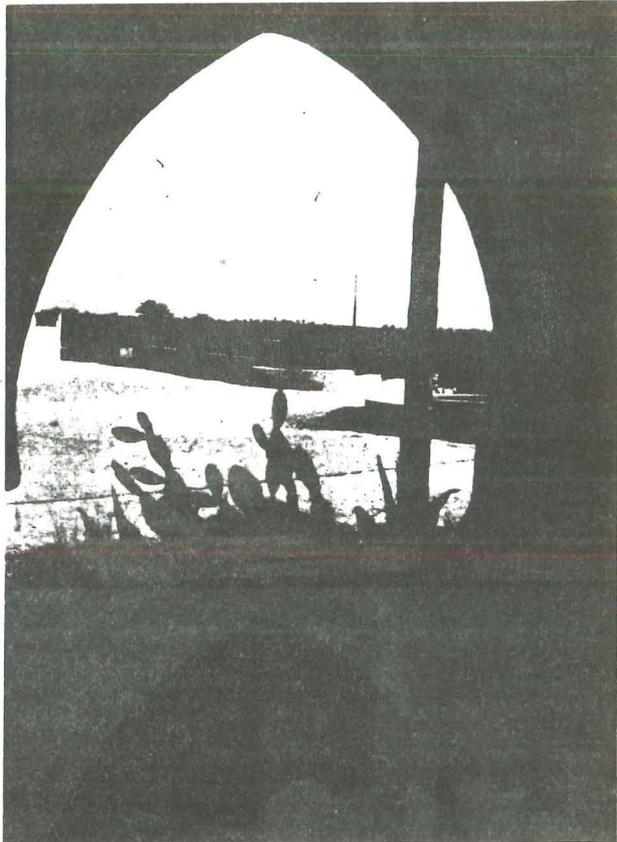
Cette fin de millénaire avec ses crises de civilisation et ses malaises idéologiques est fertile en prophètes et en thaumaturges; il convient de se méfier des charlatans que l'on reconnaît aisément à ce qu'ils promettent des miracles: ne lit-on pas, dans un des derniers bulletins de la revue canadienne *Suggestopédie*, que cette méthode a, non seulement permis à un certain nombre de fonctionnaires canadiens anglophones d'apprendre le français en soixante-six heures, mais qu'elle les a, par surcroît, guéris « de leurs maux de tête et de leurs troubles d'estomac »? Cela n'empêche pas que les charlatans ont parfois plus d'un tour dans leur sac et que certains de ces tours sont utiles à connaître.

Les technocrates sont plus dangereux: ils ont l'air plus sérieux et sont assurément plus puissants car ils flattent les politiques, les planificateurs et les gestionnaires; ils vous expliquent que la république n'a pas besoin d'un enseignement des langues, si ce n'est pour trois cent soixante-douze secrétaires bilingues, trois douzaines d'ingénieurs agronomes et vingt-trois maîtres d'hôtel, ou encore qu'il ne faut enseigner que le français des notices d'utilisation de matériel aux élèves des collèges technologiques, celui du secrétariat aux dactylos, celui des cadres aux chefs de service. Tout cela n'est ni très démocratique, ni très éducatif, ni conforme aux options de la formation permanente, ni même et tout simplement - puisque les technocrates ne se soucient guère de rentabilité - d'une pédagogie très efficace; ce n'est qu'une caricature déformée du français fonctionnel, rétréci à ne plus être que le français du poste de travail.

Enfin la plupart des orientations actuelles exigent une meilleure formation des professeurs tant en ce qui concerne leur propre compétence de communication en français que leur aptitude à l'animation de classe: est-ce possible au moment où dans un grand nombre de pays on envisage des filières raccourcies de formation rapide d'enseignants? Une rénovation qui n'est pas généralisable faute d'outils, de moyens, de personnel formé et du soutien constant d'un dispositif de formation continue, a-t-elle des chances de sortir des laboratoires? Ou ne risque-t-on pas de construire une pédagogie de luxe qui resterait inapplicable en dehors de quelques centres de recherche ou de formation jouissant d'une liberté institutionnelle suffisante et richement dotés en enseignants qualifiés, en équipement technologique, en locaux et en ressources documentaires?

Vigilance et lucidité ne signifient pas pour autant défaitisme; ces mises en garde ne doivent pas décourager la recherche pédagogique. Il est normal que les chemins de l'innovation, qui vont de l'avant et explorent l'avenir, soient plus aventureux que ceux de la routine.

Francis DEBYSER



C'est par la peinture du milieu familial, l'évocation de la rue, l'analyse des habitudes et des institutions que l'on peut prendre clairement conscience de l'influence de l'environnement sur la vie quotidienne d'adolescents qui passent en moyenne deux tiers de leur temps à l'école, et, par suite, de l'interdépendance environnement-apprentissage. Plutôt que d'essayer de cerner la notion d'environnement, en tentant un inventaire qui risquerait d'être incomplet et subjectif, et de décrire, ensuite, la diversité des stratégies et des techniques d'apprentissage, nous allons tenter de suivre deux de ces adolescents dans leur quotidien.

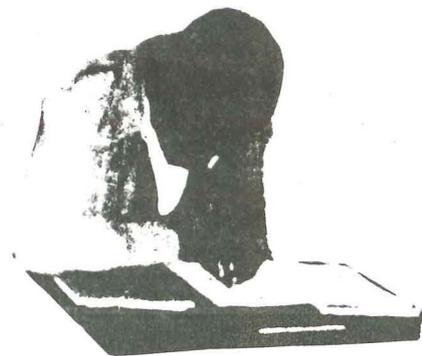
**Cindy**, 13 ans, jeune Américaine, père scénariste, mère traductrice, habite New York. Elle suit ses études secondaires à l'École internationale des Nations-Unies en Middle II<sup>1</sup>.

**Mustapha**, 14 ans, Marocain, père « fellah<sup>2</sup> », est en 1<sup>re</sup> année<sup>3</sup> au collège de C... à une vingtaine de kilomètres du petit village où il habite<sup>4</sup>.

1-3. La classe de Middle II aux Etats-Unis, celle de 1<sup>re</sup> année au Maroc, correspondent à une 5<sup>e</sup> dans le système scolaire français.

2. Le fellah est un paysan de modeste condition qui vit d'élevage, de culture et d'artisanat.

4. Nous avons choisi volontairement de ne pas envisager la situation intermédiaire : bourgeoisie marocaine moyenne en milieu urbain ou milieu rural américain. Bien sûr, *Cindy* pourra, pour certains, évoquer la Cendrillon des temps modernes et *Mustapha* l'Oliver Twist du tiers-monde. Ces situations existent néanmoins. Il y a beaucoup de *Cindy* aux Etats-Unis et beaucoup de *Mustapha* au Maghreb, et c'est uniquement leur confrontation qui pourrait paraître caricaturale. Le type d'apprentissage que connaissent *Cindy* et *Mustapha* n'est pas pour autant mieux adapté à ces situations intermédiaires ; nous le verrons par la suite.



## *Apprentissage et environnement*

par Jean-Marc CARÉ



## Cindy

Manhattan, ville debout, n'a pas à s'éveiller. Ici, la vie ne s'arrête jamais. Des milliers de voitures arrivent du Queens, de Brooklyn, de Long Island, pour aller s'étrangler dans l'étroit goulot des tunnels et des ponts qui mènent à la presqu'île. Les deux énormes tours du Centre international de Commerce se perdent dans la brume.

En face de Central Park, des volets s'ouvrent. De longues limousines noires attendent, silencieuses. Il fait froid ce matin.

7 h 30. Le radio-réveil de Cindy entame le dernier tube pop. Il faut décidément se lever. Une bonne douche, un peu de relaxation (Cindy fait du yoga et de l'escrime). Pas grand-chose à la télé, ce matin... Pourquoi ont-ils supprimé Zoom sur la 3 ?... Cindy n'a pas de chance avec les programmes : c'est toujours aux heures de classe que passent ses émissions préférées. Le temps de passer un jean, de rassembler livres et classeurs et ce sera l'heure du petit déjeuner.

Mumm !... Cette odeur de toast ! Les parents sont déjà dans la cuisine ! On s'embrasse, vite. Tout le monde est pressé le matin. Cindy va au réfrigérateur et se prépare un grand milkshake.

« Cindy !... téléphone !... » C'est Julie... (qui est dans la même classe). Elle oublie tout... Ce matin, elle ne savait plus qu'elles avaient toutes les deux promis de jouer dans l'équipe de basket. Et puis, il y a aussi la répétition pour la pièce que monte la classe avec le prof d'anglais.

Les adultes se plaignent tout le temps, mais elle aussi a un travail fou à l'école et même des responsabilités : depuis deux mois elle s'occupe du « year-book » et a même accepté d'entrer au comité des programmes.

La radio annonce qu'il neigera en fin d'après-midi. Chouette ! S'il neige bien fort toute la nuit, il n'y aura peut-être pas classe demain.

8 heures. Tout est prêt. On s'assoit et chacun raconte sa journée. Le père de Cindy ne pourra aller la chercher ce soir. Elle prendra un taxi. Il vaut mieux. Les bus sont de moins en moins sûrs, quant au métro... à moins qu'elle ne rentre avec les parents d'une amie. Le prof d'art a demandé de lui apporter

## Mustapha

Il fait déjà presque chaud. Le quartier de la gare s'anime. Un autocar bondé arrive de S... Des camions rouges (ils sont tous rouges) s'arrêtent, chargent ou déchargent, repartent, penchant dangereusement, toujours trop chargés. Passent quelques vieilles Ford énormes, ventrues, grinçantes : les taxis qui vont au souk.

6 heures. Mustapha se réveille doucement, s'étire... Il vient de passer la nuit dans cette « noualla » qu'il va maintenant partager avec Mohamed et Abderhaman. Il ne pouvait plus faire chaque jour ce chemin : deux heures sur son âne, quand tout va bien, pour venir au collège ! Ça n'a pas été facile de décider le père, mais il ne peut faire davantage avec toute la famille à nourrir. Mustapha paiera lui-même la moitié de sa part de location. Il se débrouillera...

Il replie soigneusement sa natte. Il faut faire place nette, car, pendant la journée, la petite pièce est occupée par le « fquih ».

Mustapha est prêt maintenant. Les trois jeunes gens se racontent leur journée. Mustapha est bien ennuyé car il n'a pas pu faire ce devoir d'arabe à remettre aujourd'hui (avec tout ce travail au collège et chez Saïdi !)

6 h 30. Ils déjeunent d'un demi-pain rond trempé dans un verre de thé. Mustapha rassemble toutes ses affaires de classe. Tiens !... c'est vrai : il a maths aujourd'hui. Mais où est donc passé son livre ? Personne ne l'a vu. Et c'est la propriété du collège !... Encore une bonne occasion pour le surveillant qui se fera un plaisir de lui flanquer quelques bons coups de règle sur les doigts, sans compter la lettre au père qui n'y comprendra rien. De toute façon, il faudra payer.

6 h 45. Café de la gare... chez Saïdi. Mustapha y travaille matin et soir pour se payer le nécessaire. Il fait la plonge, balaie, sert les clients à la terrasse. Le tout pour quelques dirhames... une misère ! Mais c'est encore mieux que le cycliste<sup>8</sup> ou il faut travailler dur !

8 heures. Mustapha arrive au collège tout essoufflé. Juste à temps. Quelques minutes plus tard, c'était encore l'inévitable surveillant, l'interrogatoire et quelque nouvelle

## Cindy

tous les récipients vides qu'on peut récupérer... ça va faire une sacrée poubelle !...

8 h 15. Trois coups de klaxon... En bas, le père de Cindy s'impatiente. C'est que la circulation est dense à cette heure. Il faut à peu près une demi-heure pour descendre la Cinquième jusqu'à la Vingt-Troisième rue et atteindre l'école construite au bord de l'East River. Marée de voitures et de taxis jaunes... Les jets de vapeur du chauffage urbain, le bruit, la descente vers Washington Square donnent à tout cela un petit air d'apocalypse. Mais Cindy a l'habitude maintenant.

8 h 45. La Ford vient se ranger devant le grand hall d'entrée. De loin, l'école ressemble à un gros cube de béton sur pilotis. Les voitures et les bus se succèdent et déposent, par paquets, des enfants, des adolescents de toutes nationalités. Cindy retrouve ses copains à la cafétéria.

9 h 15. Cindy rejoint sa classe d'anglais. Ses camarades sont déjà installés par groupes de 5 ou 6. On travaille en ce moment sur projet. Le groupe de Cindy a choisi de faire un montage sur Washington Square. Il faut réunir et sélectionner toute la documentation et préparer un commentaire. Le groupe D discute avec le prof du choix d'un thème pour l'article à paraître dans le journal de l'école. Demain, Cindy ira passer une « période » au Centre de ressources car il lui manque encore de la documentation.

9 h 50. En mathématiques aujourd'hui, on travaille sur l'ordinateur de l'école. Oh ! C'est un programme très simple : une enquête sur les élèves demandée par le Secrétaire. Cindy n'aime pas tellement le projet. Elle n'était pas d'accord. Elle trouve que certaines informations sont indiscrettes et qu'on entre un peu trop dans la vie privée des familles.

5. Boutique le jour et chambre louée la nuit à des gens de passage.

6. Le fquih, chargé de l'éducation religieuse des enfants de 4 à 7 ans, leur apprend aussi à lire et à écrire.

7. Montage de photos et de textes présenté sous forme d'album souvenir qui retrace chaque année la vie de l'école.

8. Appellation propre aux pays de l'Afrique du Nord - le réparateur de cycles.

## Mustapha

tracasserie. Il va vite rejoindre sa classe rangée devant le mur rose de la salle 7.

8 h 05. Le professeur d'arabe arrive en djellaba blanche à rayures, digne, muet. Deux heures d'arabe ce matin !... On entre. Il faut se débrouiller pour trouver à s'asseoir à 40, ou 44 quand tout le monde est là, sur les robustes pupitres qui, en trois rangées serrées, meublent la salle. M. X... écrit d'emblée la date au tableau, fait l'appel, s'assoit, fait venir un élève au tableau. Commence alors la récitation : c'est un long texte littéraire. M. X... ne tolère aucune erreur, et se met souvent dans des colères terribles. On ramasse les devoirs... Et Mustapha qui croyait pouvoir faire le sien en classe ! Encore un zéro... Ensuite, c'est la lecture dirigée. Le professeur fait lire et expliquer les mots nouveaux. Il corrige de temps en temps les fautes de vocalisation. Et c'est invariablement la même chose, chaque jour, à chaque cours d'arabe.

10 heures. Quelques minutes de détente sous les eucalyptus qui entourent la grande cour. Mustapha en profite pour demander si on n'a pas vu son livre de maths... sans succès. Sonnerie... rangs... Le professeur de maths, un jeune Français tout blond qui vient d'arriver cette année, fait entrer sans trop de cérémonie. Mustapha s'arrange pour se trouver à côté d'Abderhaman. On travaillera sur le même livre. Deux heures de maths aujourd'hui. C'est long, mais Mustapha ne s'ennuie jamais. Il aime jouer avec les chiffres et se trouver en face de vrais problèmes à résoudre. Le nouveau professeur est bien gentil, mais il parle trop vite, avec même un accent que Mustapha n'a jamais entendu. Et puis, il est parfois impatient. Il ne doit pas se rendre compte qu'on ne comprend pas toujours ce qu'il dit. Il devrait essayer de voir ce que l'on apprend en français ! Aïe !

## Cindy

**10 h 30.** Quinze minutes de pause. Juste le temps de voir Paul et Amy au foyer pour discuter du travail du comité. Il faut aussi obtenir la signature de deux profs bénévoles pour la « party » de vendredi soir.

**10 h 45.** Sciences sociales. Cindy n'aime pas tellement le programme cette année : la faim dans le monde, les relations et les organismes internationaux, la pollution... C'est beaucoup trop général et il y aurait tant de choses à voir ici, sur le terrain.

**11 h 30.** Français. Le prof arrive. On s'assoit en demi-cercle autour de l'écran et le théâtre commence. Le magnétophone annonce, fidèle à lui-même, « La France en direct, leçon 12 », et puis défilent une série d'images que l'on connaît maintenant par cœur. Ensuite, on répète à tour de rôle la même phrase. Ça, c'est insupportable ! Et puis, pourquoi faut-il recommencer les mêmes choses ? Cindy a déjà fait trois ans de français en Junior House et elle a l'impression de ne pas avancer. Qu'est-ce qu'elle sait dire ? Qu'elle n'aime pas le vin blanc mais qu'elle préfère le Coca ?... Il y aurait tellement d'autres choses à dire et à faire !...

**12 h 10.** Ce n'est même pas la peine de changer de classe. Tous les profs, à l'école, font à peu près la même chose... Quarante minutes pour se détendre un peu à la cafétéria et prendre un sandwich...

**12 h 50.** Histoire. C'est aujourd'hui la suite du débat commencé la semaine dernière sur la guerre de Sécession. Cindy est depuis le début franchement nordiste, mais les arguments des sudistes de la classe ne sont pas faciles à démontrer. Depuis que Mme Z., le prof d'histoire, a lancé cette idée de « panel », les classes d'histoire sont vraiment passionnées.

**13 h 35.** Sciences naturelles : Cindy aime cette classe. On y oublie un peu l'école. La nature ici reprend ses droits et envahit tout. On a même décidé de supprimer les chaises et les tables pour avoir plus de place. Les aquariums, vivariums, bocaux de toutes sortes sont partout. Chacun a ses responsabilités. Cindy s'occupe des têtards et des graminées. Le travail est loin d'être monotone.

## Mustapha

Là voilà qui passe dans les rangs. Il va sans doute s'apercevoir que Mustapha n'a pas de livre !... Non ! Ouf !...

**12 heures.** Deux heures de répit... Pour pouvoir manger un peu, il faut retourner chez Saïdi, au café de la gare. Il y a beaucoup de travail le midi, surtout le jour du souk. Il faut être partout à la fois. Pas une minute pour revoir les quelques phrases de français que Mustapha va devoir répéter tout à l'heure, et la leçon de sciences sur le chat.

**14 h 05.** Encore cinq minutes de retard à cause de Saïdi qui l'a laissé partir trop tard. Il faut passer par le surveillant. Mustapha en est quitte pour quelques remontrances... Quand il arrive en classe de français, le spectacle a déjà commencé. Le professeur déplace des personnages de carton sur un morceau de drap bleu attaché au tableau. Il est tour à tour M. et Mme Lepic. C'était drôle au début, mais maintenant on sent bien qu'il est un peu ridicule...

« Tu rentres tard, ce soir ! »

Ah ! oui, il l'avait oubliée, cette phrase-là... « tard-retard ». Mais comment écrire ça : « tu es en retard » ?... Avant à l'école primaire, Mustapha savait lire et écrire quelques phrases en français. Maintenant, il commence à tout mélanger ! Et le père qui croit qu'il va pouvoir lui traduire en arabe ces papiers en français que lui a envoyés le fonctionnaire de la santé ! Si au moins on lui apprenait des choses utiles !...

**15 heures.** Sciences naturelles. Interrogation écrite. Vraiment pas de chance... Il y avait à peu près deux pages à apprendre sur le cahier et du français encore !...

Mustapha, en cherchant bien tout ce qu'il sait du chat n'a pu écrire que quelques lignes. Ça ne va pas améliorer sa moyenne générale. Pourvu qu'il puisse passer en deuxième année !... Son père a déjà dit qu'il préférerait le voir revenir au village plutôt que de le laisser perdre son temps au collège. On ramasse les copies. Une nouvelle leçon commence parce que le tableau mural vient de changer. Voilà, le chat vient de céder la place au chien. Bon, alors, c'est un mammifère ? Un vertébré ? etc.

## Cindy

Il faut veiller à l'équilibre biologique de chaque cellule d'élevage ou de culture, noter toutes les observations qui serviront à rédiger l'essai final.

**14 h 15.** Cindy rejoint son équipe de basket au gymnase. Un peu d'entraînement avant le match prévu à 15 heures contre l'équipe féminine du lycée Kennedy.

**16 heures.** Quel match ! On s'est fait battre !... Mais qu'importe ! Elles sont vraiment les plus fortes, ces cadettes de Kennedy, il faudra s'entraîner... Cindy décide de rentrer en taxi. Inutile d'attendre Julie qui fait de l'escrime et ne sortira pas avant 17 heures.

**16 h 45.** Il commence à neiger, mais ce n'est pas encore la tempête qui, en quelques heures, recouvre et paralyse la ville. Cindy, rentrée, erre un peu dans l'appartement encore vide, met la télévision : rien de passionnant à cette heure. La radio. Oui, mais rien ne vaut un bon disque et... une bonne douche.

**17 h 30.** Téléphone. Ses parents disent « au village » avec des amis ce soir. Bon, une longue soirée devant soi... aller au cinéma voir **Bugsy Malone**, ce film avec Jody Foster dont on parle tant ? Oui, c'est une idée, mais pas seule. Téléphoner à Julie, vers 18 heures.

**22 heures.** Retour à l'appartement. Les parents viennent de rentrer aussi. Le film était bon, mais Cindy a trouvé un peu gênant qu'on se serve de ces enfants pour caricaturer une histoire d'adultes... Un peu grinçant quand même. Faudra-t-il toujours passer par le regard des adultes ? Les parents sont rêveurs... Les enfants aimeraient-ils des livres, des films conçus exclusivement par eux et pour eux ?...

On se sépare là-dessus perplexes.

## Mustapha

Questions-réponses... Le tableau noir et les cahiers seront encore bien remplis.

**16 heures.** Éducation physique : un moment de détente. On se change, ou plutôt on se dévêtit, car rares sont ceux qui ont pu s'acheter un short et une paire de baskets. On s'échauffe en courant autour du terrain. Puis, viennent les mouvements et les exercices d'ensemble. Si tout va bien on termine sur un match de handball ou de football selon l'humeur du moment.

**17 heures.** Mustapha quitte le collège encore tout trempé. À côté, dans le terrain vague, les premiers sortis entament déjà une partie de football. On l'appelle. Il se laisse tenter. Saïdi l'attendra...

**17 h 45.** Il en a oublié l'heure, le livre de maths, son père et les thés à la

menthe de chez Saïdi. Tant pis, c'était un bon moment. Maintenant il court vers la gare, arrive chez Saïdi encore tout essoufflé pour se faire proprement insulter. Des piles de verres et d'assiettes l'attendent. Ce n'est pas encore aujourd'hui qu'il osera demander une avance...

**19 h 30.** Le soir tombe maintenant, il fait doux. Mustapha repasse devant les petites boutiques faiblement éclairées, quelques ampoules électriques nues et de temps en temps un néon font de grandes taches de lumière blanche. La petite porte de la noualla est entrouverte. Mohamed est là. Il a déplié les nattes et allumé la lampe à pétrole. Accroupi à côté, il est en train d'écrire sur une vieille planche bien calée entre les genoux. C'est quand même chouette d'avoir de vrais amis...

Une dernière bouffée d'air du soir aux odeurs de friture. Allons, ce n'est pas le moment de rêver. Mustapha referme la petite porte. Un instant... la vision du village aux maisons d'argile... Non, il faut travailler, leur montrer qu'il peut réussir.

cindy  
cindy  
cindy  
cindy

mustapha  
mustapha  
mustapha  
mustapha

## POURQUOI ? COMMENT ?

Le même jour et presque au même moment de la journée, à des milliers de kilomètres de distance, **Mustapha** et **Cindy** participent donc au même culte : la classe de français. On y joue la même scène : théâtre de figurines sur tableau de feutrine sombre, projection d'images fixes sur écran. Seuls changent quelques détails matériels : la voix et l'habileté manuelle peuvent se substituer à la technique audiovisuelle lourde. Le scénario est le même : les dialogues proposent les mêmes cadres situationnels dans le carcan des mêmes éléments grammaticaux. Jugeons-en (en prenant pour exemples 2 leçons pour débutants).

### Méthode « La France en Direct » 1. 2

Philippe - C'est ta chambre ? Elle est grande !  
Jacques - Ma chambre ? Non, c'est mon appartement.  
Philippe - Ton appartement ?  
Jacques - Mais oui, ici, tu es dans mon bureau.  
- C'est ma cuisine...

### Méthodes « A vous parler » 1. 8

M. Lepic - Vous connaissez ma femme ?  
Mme Sonnette - Oui, mais je ne connais pas ces enfants. Cette demoiselle, c'est votre fille ?  
M. Lepic - Oui, c'est ma fille.  
Mme Sonnette - Et ce garçon, c'est votre fils ?  
M. Lepic - Oui, c'est mon fils. Ce sont mes enfants...

Les habitudes de présentation des leçons ne varient pas : il faut écouter, comprendre, répéter, réemployer sans jamais la moindre fantaisie.

## EST-CE DONC POSSIBLE ?

Faut-il que l'apprentissage du français, pour ces deux adolescents, passe par les mêmes rites, suive les mêmes rails, propose les mêmes modèles sans que son universalité puisse être un moment mise en doute ? Laissons l'universalité à Rivarol, qui ne s'est jamais soucié d'apprentissage...

Depuis la polémique Chomsky-Skinner, la conception béhavioriste et mécaniste de l'apprentissage linguistique a été largement critiquée. Les linguistiques contemporaines cherchent à rendre compte du langage dans sa totalité. La langue n'est plus envisagée comme un pur code formel mais comme un outil de communication complexe, mettant la morphosyntaxe au service de réelles fonctions de discours que sous-tendent des situations d'énonciation.

En psychopédagogie, des enquêtes sur l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel ont montré combien les stratégies d'apprentissage pouvaient varier d'un individu à l'autre<sup>9</sup>. De telles constatations devraient permettre aujourd'hui d'éviter d'imposer à tous le même cheminement et favoriser ainsi l'évasion du champ restreint du savoir minimum collectif.

En pédagogie générale, la pédagogie des objectifs cherche à réhabiliter le sujet apprenant en recentrant largement l'enseignement sur lui. Les Q.I. et l'intelligence liée à la réussite scolaire sont de moins en moins des critères de succès et l'on estime que le pouvoir de créer n'est plus un don mystérieux. L'effort pour l'effort et la contrainte font place progressivement aux activités ludiques qui réconcilient plaisir et apprentissage.

Que penser d'autre part de cet apprentissage en vase clos qui se ferait au mépris des réalités de l'environnement sous couvert d'unité, d'uniformisation, voire de facilités éditoriales !

Revenons à **Cindy** et **Mustapha**. Ils apprennent tous deux le français parce que cette langue est au programme de l'école. Et pourtant... ils ne sont pas du tout impliqués de la même manière.

## Statut du français. Objectifs de l'apprentissage

**Cindy**, en dehors de l'école, de la classe même, n'entendra plus de français, n'aura jamais à parler français. A l'étranger ?... Tout le monde parle l'anglais maintenant, plus ou moins bien... même en France ! A quoi lui servira son français à l'université ? Elle voudrait de toute façon faire de la biologie. Alors, à quoi bon s'ennuyer autant ? Pourquoi quatre ou cinq ans de français pour arriver à dire des banalités, à lire des textes puérils ? **Cindy** voudrait exprimer des problèmes réels, comme dans les autres matières, sans passer par la famille X. Et puis, surtout, elle voudrait s'exprimer pour le plaisir, pour le plaisir de jouer avec un nouveau code, une autre langue.

**Mustapha**, lui, se souvient de l'examen qu'il a dû passer il y a deux ans pour entrer au collège. Il y avait une épreuve de français et il fallait écrire, **ÉCRIRE !...** **Mustapha** repense à son père qui a besoin de lui pour l'aider à déchiffrer ces papiers incompréhensibles. Et puis, il sait qu'il faut passer par le français pour réussir. Ici, pas de sentimentalisme, c'est l'utilité du ventre : le français fait vivre, car c'est par lui que l'on accède le plus rapidement possible à la vie active. Le français ! c'est encore la langue de l'administration, sous sa forme écrite, la langue du pouvoir central. C'est la possibilité d'avoir bientôt un poste de fonctionnaire, situation enviée quand on vient de la campagne.

## Les institutions. Les habitudes culturelles

**Cindy** n'a jamais connu beaucoup de réelles contraintes. Elle a eu une scolarité primaire très agréable, dans une atmosphère presque familiale. Elle ignore les brimades, les vexations, les punitions. Elle a toujours pu, jusque-là, travailler à son propre rythme, souvent dans la joie. Ses parents (qui ont lu le Docteur Spock) ont toujours été attentifs et plutôt bienveillants. Elle supporte de moins en moins l'anonymat, la rigueur toute mécanique et les contraintes de la classe de français.

**Mustapha**, depuis l'école coranique, a vécu dans un milieu fortement hiérarchisé la loi des maîtres, la loi de la famille. Le premier contact avec sa langue maternelle s'est fait à travers le Coran. C'est l'écrit qui a imprégné toute sa scolarité primaire et le « par cœur » qui a mobilisé toute son énergie. Depuis deux ans qu'il est au collège, il n'a pas souvent eu l'occasion d'écrire en français, et puis il ne voit pas très bien ce qu'on lui demande : il comprend parfaitement tout ce qu'il entend, doit-il parler comme la famille Lepic ? S'il avait à dire les mêmes choses en français dans la rue, il serait ridicule.

9. E. Hatch : *Études de cas dans l'acquisition d'une langue seconde*, Ann Arbor, The University of Michigan. Hatch, après une analyse approfondie d'une quinzaine d'études observant le comportement de quarante enfants apprenant une langue seconde sans enseignement formel, en conclut qu'il n'y a plus de raisons sérieuses aujourd'hui de parler d'universaux dans l'acquisition d'une deuxième langue.

## Part des media dans l'environnement. Les supports audio-visuels

**Cindy** vit quotidiennement dans l'hyperchoix : de la pâte dentifrice aux chaînes de télévision. Les mêmes informations sont très souvent reprises et la mémorisation se fait par simple imprégnation. Ses parents ont des amis espagnols dont les enfants ont appris à parler couramment l'anglais en regardant « *Sesame Street*<sup>10</sup> » à la télévision. **Cindy** ne comprend pas pourquoi les professeurs de français font la même chose, ont la même attitude, les mêmes habitudes. Elle pense que ce n'est pas en répétant mécaniquement des mots et des phrases qu'elle apprendra mais plutôt en les entendant, en les voyant dans des situations différentes. Quant aux images, elle ne les supporte plus. Elles sont mornes, figées, elles n'évoquent rien, pas un sentiment, pas une émotion. Pourquoi ne pas travailler sur ses images à elle, sur des images de la vie quotidienne, de la rue. Ce n'est pas ce qui manque ici !

Les images ont remplacé les objets rangés dans le « musée scolaire » qui attirait tant **Mustapha** à l'école primaire. Il ne comprend pas toujours ce que signifient les déplacements de figurines, les croix et les flèches. Il n'a jamais vu autant d'images à la fois. On lui a enseigné en arabe que tout était dans le Livre, que toute la langue était contenue dans le Livre (le Coran). C'est gênant d'avoir à parler sur des images. Quand on parle, « on lit dans sa tête ».

### Rapport à l'institution scolaire

**Cindy** trouve le cours de français et les professeurs de français ennuyeux. Elle le dit, à l'école, à ses parents qui l'écoutent et parfois l'approuvent. Ils ont promis d'en parler au comité de l'éducation et des programmes.

**Mustapha**, même s'il a parfois le sentiment que tout ne va pas bien, respecte ses maîtres. On ne lui a d'ailleurs jamais donné l'occasion de les critiquer et il sait très bien qu'en cas de conflit il aura toujours tort. Et l'on pourrait envisager encore le type d'approche cognitive<sup>11</sup> que favorise l'environnement, les relations de classe, la vision de l'école et de l'éducation en général. De nouvelles différences ne feraient que nous persuader qu'un seul et unique type d'apprentissage ne peut satisfaire les attentes, les besoins, répondre aux motivations de ces deux adolescents, ne peut être compatible avec leurs habitudes, leur caractère, leur comportement quotidien.

Le jeune Marocain est très tôt livré à lui-même, à la rue, de dures conditions d'habitat ou l'éloignement du collège ne le retenant pas chez lui. Ces conditions de survie (physique) font qu'un garçon

d'une quinzaine d'années devient vite un petit homme pour qui le but de l'école n'est pas tellement d'éduquer mais plutôt de permettre d'obtenir vite un diplôme, promesse d'une promotion sociale rapide. L'école est un parcours obligé et déterminant pour l'avenir.

La jeune Américaine de New York n'a pas cette expérience de la rue. Depuis longtemps déjà, les rues ne lui appartiennent plus. Saturée de media de toutes sortes que lui apporte à domicile une technologie audio-visuelle omniprésente, c'est indirectement, à travers l'image, qu'elle fait son expérience. Une telle consommation, liée à de grandes facilités de choix, ouvre, par imprégnation, l'accès au savoir et développe le sens critique. L'école n'a plus le privilège de l'instruction. Elle doit être aussi un lieu d'échanges et un lieu agréable.

## ALORS, QUE FAIRE ?

Aussi étroitement dépendant de l'environnement, l'apprentissage, on le voit, ne peut plus être identifié à une méthode unique, à un ensemble ordonné d'unités didactiques, à un type déterminé de supports (images de méthodes, dialogues fabriqués et enregistrés).

Avec la publication récente de : un *niveau-seuil*<sup>12</sup>, des ensembles pédagogiques beaucoup plus souples et plus variés devraient voir le jour dans les années à venir. Reprenant la formule du « kit », de tels instruments permettraient à l'utilisateur de se construire progressivement sa propre « méthode », tenant ainsi largement compte de son public ».

Pour répondre aux besoins différenciés de multiples situations locales déterminées par l'environnement et le public<sup>13</sup>, la composition de chaque ensemble reposera sur des objectifs spécifiques à atteindre plutôt que sur un classement, toujours arbitraire, de difficultés grammaticales croissantes. En première analyse, ces objectifs correspondent au découpage classique : compréhension/expression-oral/écrit, mais un système de fiches volantes non ordonnées devrait permettre de passer à des analyses plus fines et d'imaginer tous les dosages possibles. Ainsi, l'on peut penser qu'un étranger en France aura immédiatement besoin de comprendre le plus grand nombre possible d'énoncés oraux, de déchiffrer l'écrit des affiches, des panneaux, des enseignes, de poser les questions essentielles en situation de survie. Il serait aussi ridicule de lui apprendre à lire et à écrire *il est midi*, que de lui faire dire *j'ai une belle cravate*, du moins à ce stade initial de l'apprentissage.

A l'inverse, l'étudiant brésilien ou argentin, qui n'aura peut-être jamais l'occasion de venir en France et de parler le français chez lui, aura besoin d'avoir rapidement accès à des textes : journaux, revues, modes d'emploi, ouvrages spécialisés..., de les traduire, d'en faire des résumés en langue maternelle. C'est donc à la compréhension rapide de textes écrits qu'il faudra l'entraîner.

Le professeur de français langue étrangère devrait pouvoir répondre très vite à des objectifs aussi différents, avec un public de débutants, sans avoir à fabriquer de toutes pièces l'ensemble de son matériel. Il puisera, au gré des besoins, dans la section « compréhension écrite » ou dans la section « expression orale » la fiche qu'il estimera le mieux correspondre à la situation.

10. « *Sesame Street* », émission de télévision pour l'enseignement de l'anglais aux enfants, qui a eu beaucoup de succès aux États-Unis. On en a fait une mauvaise adaptation en français.

11. **Cindy**, à 13 ans, a déjà suffisamment de sens critique pour refuser la lenteur de démarches parfois trop inductives. Il lui faut des explications claires et précises. Elle aime argumenter, elle veut des preuves. **Mustapha**, peu habitué à rationaliser, est plutôt sensible aux émotions fortes, aux élans affectifs. Il recherche l'adhésion.

12. Voir à ce sujet l'article de D. COSTE dans *Le Français dans le Monde* n° 126 et l'article de J. COURTILLON et E. PAPO dans le présent numéro.

13. Enfants/adolescents/adultes ; milieu rural/urbain ; scolarité longue/courte ; enseignement intensif/extensif ; français langue d'enseignement, matière d'examen ; motivations, socio-professionnelles, touristiques, etc.

Pour satisfaire pleinement utilisateurs et apprenants, cette fiche proposera la gamme la plus large possible de supports et de techniques : documents fabriqués mais aussi documents authentiques – images ou mises en situation sous forme de jeux, de simulations –, démarches répétitives et contraignantes mais aussi démarches plus ludiques et plus libérales.

Une formule « kit » aurait aussi l'avantage de ne pas ignorer systématiquement le matériel existant. Si, globalement, les méthodes audio-visuelles ne sont plus satisfaisantes, elles proposent encore des supports utilisables : certaines séquences d'images, des passages de dialogues, des exercices, des techniques de systématisation et d'expression. Chaque fiche pourrait ainsi faire référence à ce qu'il y a de meilleur dans des méthodes qu'utilisateurs et administrateurs ont parfois du mal à oublier ou à rejeter en bloc. Et la grammaire ? Intégrée à l'ensemble, elle ne sera pas l'objectif central de l'apprentissage, mais on la mettra plutôt au service de cet objectif. Ainsi elle pourrait elle aussi constituer une section à part, sorte de fichier également recensant les constantes morphosyntaxiques du français sans aucune volonté de classement. L'apprentissage grammatical se ferait ainsi à partir du vécu linguistique des apprenants<sup>14</sup>. En fonction des publics (enfants-adultes), il débouchera sur des systématisations encore implicites (exercices de gammes) ou à une approche cognitive et plus explicite (conceptualisation). La progression ne sera plus linéaire, mais elle suivra, avec tous les va-et-vient qu'implique une démarche non programmée, les progrès réels des apprenants<sup>15</sup>. Un pointage régulier permettra à l'utilisateur de faire tous les repérages nécessaires et de se constituer ainsi une véritable « topographie grammaticale ». Quant au lexique, il dépassera largement le cadre étroit du français fondamental, redevenant ainsi pleinement disponible. Sa fixation n'en sera que plus affective et son réemploi moins systématique permettra de différencier très vite les productions.

## POUR CONCLURE (peut-être pour convaincre)

Rappelons que le succès des méthodes audio-visuelles des années 60 à 65 était dû en grande partie à une très forte adéquation entre environnement et apprentissage. L'enthousiasme des professeurs et des élèves a été, un temps, celui de toute une génération pour la technologie audio-visuelle naissante. L'image fascinait, la contestation d'un enseignement longtemps dominé par le modèle littéraire séduisait, l'espoir soudain de la communication universelle, dans un monde encore marqué par la guerre froide, passait de l'illusion naïve mais sincère aux exigences de la mode et du marché.

Les choses ont changé depuis... Dans les pays surindustrialisés, la soif de consommation a rapidement saturé les curiosités, l'image a été largement démythifiée, la technologie dépréciée. Les pays moins favorisés sont déçus. Ils ont le sentiment d'avoir été dupés. Ce cadeau de riches qu'on leur a proposé ne s'est pas révélé, à l'usage, l'instrument tant attendu de progrès et de libération. Venu tel quel de bureaux d'études souvent étrangers au terrain, il est resté un produit de prestige, parfois un nouveau facteur d'aliénation. L'environnement, entre-temps, n'a cessé d'évoluer. L'enthousiasme est tombé. Reste, pour les débutants, à passer des perspectives aux réalités.

Jean-Marc CARÉ

14. Voir à ce sujet, dans *Études de Linguistique appliquée* n° 22, l'article d'André LAMY : « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », Didier, Paris, 1976.

15. F. DEBYSER « Progression et progrès ». *Études de linguistique appliquée* n°16, Didier, Paris, 1974.

Article paru dans *Le Français dans le Monde* n° 133 Nov. déc. 1977

"Les nouveaux débutants"

$$\frac{3(1+2+3+\dots+n)}{n(n+1)} = \frac{3 \cdot \frac{n(n+1)}{2}}{n(n+1)} = \frac{3}{2}$$

$$\frac{3(1+2+3+\dots+n)}{n(n+1)} = \frac{3 \cdot \frac{n(n+1)}{2}}{n(n+1)} = \frac{3}{2}$$

### ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

### LANGUE ETRANGERE :

### PEUT-ON PARLER DE REFERENCES SCIENTIFIQUES?



$$\frac{3(1+2+3+\dots+n)}{n(n+1)} = \frac{3 \cdot \frac{n(n+1)}{2}}{n(n+1)} = \frac{3}{2}$$

$$\frac{3(1+2+3+\dots+n)}{n(n+1)} = \frac{3 \cdot \frac{n(n+1)}{2}}{n(n+1)} = \frac{3}{2}$$

J.M. CARÉ

- On peut montrer que LES DIFFERENTES LINGUISTIQUES fournissent des APPORTS indirects à cet enseignement ;
- On a besoin d'éléments INTERLINGUISTIQUES pour une linguistique PEDAGOGISABLE (électisme) ;
- L'apprentissage de la grammaire (GRAMMAIRE INTEGREE) peut prendre en compte les enseignés (RELATIVE CENTRATION sur l'ENSEIGNE)

La plupart des préfaces des cours de langue se réclament de la linguistique en particulier et des sciences humaines en général. Mais dans ce domaine, il est malaisé de donner à voir. En effet :

REFERENCE EST FAITE A DE MULTIPLES DISCIPLINES ; linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, théories de l'apprentissage. Et l'on pourrait tout aussi bien écrire "les différentes linguistiques" (formelles, de la communication etc ?) Même si les rapports entre certaines de ces disciplines sont étroits, le champ de références a une très grande extension.

LES APPORTS INFLUENCENT LES CONCEPTIONS D'ENSEMBLE beaucoup plus qu'ils ne sont perceptibles sur des exemples précis.

LA SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE EST TELLE QU'ON EST TENTE DE RECHERCHER POUR LUI UN STATUT SCIENTIFIQUE SPECIFIQUE, or la multiplicité des paramètres, contradictoires ou non, qui entrent ici en jeu, ne permet pas à une telle recherche d'aboutir complètement. Les travaux de Mackey par exemple sont révélateurs à cet égard. Notre objet d'apprentissage, ce moyen créatif d'assurer les relations humaines, d'une part n'a pas sa propre science et d'autre part se définit en partie à côté des sciences. Ainsi, en tout état de cause, ce dont nous avons à rendre compte d'abord, c'est d'apports scientifiques externes avant de prendre en compte leur place dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

MEME SI LE VA-ET-VIENT ENTRE THEORIE ET PRATIQUE EST ASSURE, C'EST FINALEMENT, ET QUELLES QUE SOIENT LES INTENTIONS OU DECLARATIONS DES CONCEPTEURS, LA PRATIQUE QUI PRIME.

Enfin -sur un autre plan- IL FAUT EVITER L'ESTAMPILLE SCIENTIFIQUE si elle devient une sorte de faire valoir, un argument publicitaire. Il faut éviter de plus une technicité peu transmissible.

C'est donc à la fois des assises scientifiques externes et leurs limites que nous voulons montrer ici, c'est beaucoup plus le sens d'une démarche que des résultats inventoriés et capitalisables.

Nous le ferons en nous situant par rapport à la linguistique puis en proposant un schéma d'apprentissage.

D'abord, nous réclamons-nous d'une linguistique et si oui de laquelle ? La réponse est que nous prenons notre bien partout où nous le trouvons. Nous puisons dans les linguistiques diverses, comme dans des mines, des matières premières que nous essayons de transformer en produits finis. Inutile de préciser que le produit élaboré, ayant sa propre cohérence et sa propre fonction qui est de proposer des RACCOURCIS POUR COMPRENDRE ET S'EXPRIMER, ressemble souvent de fort loin au produit brut. Mais, bien sûr, nous ne disons pas que les linguistiques sont en elles-mêmes des produits bruts mais que nous les traitons comme tels en fonction de notre objet :

Cette position est donc "éclectique" mais dans un sens restreint que nous serons amenés à préciser, après avoir donné quelques exemples. Ainsi :

● Le distributionnalisme paraît passé de mode. Pourtant, nous en tirons parti chaque fois qu'il fonctionne, par exemple pour corriger des erreurs :

(1)\* j'ai vu tous ("faute internationale") :

la correction

(2) je les ai vus tous

(a) (A)

(3) je les ai tous vus

ne saurait suffire.

Une comparaison terme à terme (analyse distributionnelle élémentaire sera faite avec les langues maternelles et l'on constatera pour certaines langues allemand, (allemand, nombreuses langues africaines par exemple) que (1) est un calque de la langue maternelle.

De plus, il sera indispensable d'observer un corpus interne au français

(4) j'ai vu tout

(5) j'ai tout vu

(6) il se souvient de tous

(7) il a parlé à tous

(8) il leur a parlé à tous

pour constater qu'en français (1) fonctionne dans certains cas sans (a).

Sans présumer de la recherche pédagogique, on voit qu'ici une analyse distributionnelle rend compte du problème posé par (1) à condition d'aller jusqu'à (8)

On pourrait multiplier les exemples :

(11)\* je l'ai vu et parlé

(12) je l'ai vu et (je) lui ai parlé

(13) je l'ai vu et entendu

ou

(21)\* je n'ai vu rien

(22) je ne me suis aperçu de rien

(23) je ne vois rien

● De même il est habituel de considérer que le transformationalisme est de peu de secours pour l'apprentissage des langues étrangères. Là encore on trouvera des éléments fort utiles en recourant aux exemples sans s'arrêter à la complexité de la démarche. Dans certains cas, on observera la difficulté qu'il y a à mettre en présence deux structures superficielles. En particulier on ne considérera plus la négation comme étant le calque de l'affirmation au morphème négatif près :

(31) je veux bien

(32) je ne veux pas bien

(41) il est déjà arrivé

(42) il n'est pas déjà arrivé

on aura une meilleure approche du jeu des pronoms substitués.

(51) j'aime ta soeur

(52) je l'aime

(53) j'aime nager

(54)\* je l'aime (mais si j'aime ça)

(55) il a fini de manger

(56) il a fini (pronom zéro)

En fait, nous atteignons par là toute une série d'éléments qui n'étaient pas décrits par ailleurs. Et leur liste en serait longue.

● On dirait la même chose d'une linguistique du sens comme celle de Guillaume : c'est ainsi que nous pensons nécessaire et possible de proposer des exemples de détermination généralisante opposée à la détermination particularisante dès le début de l'apprentissage. A un niveau plus avancé, l'observation d'une part du temps impliqué, c'est-à-dire inhérent au lexème (chercher  $\neq$  trouver) et du temps explicite lié au morphème (passé composé  $\neq$  imparfait), puis la mise en rapport des deux et leur compatibilité, sera en fait une prise en compte de l'aspect, ce qui est indispensable à la compréhension des textes littéraires pour le moins.

La démarche proposée ici est simple : en face d'un problème clairement défini on cherche des résultats dans les différentes linguistiques et on retient ce qui convient le mieux à notre objet, étant entendu que les éléments retenus seront "re-pensés" pour devenir pédagogisables.

On sera amené à aller plus loin : en face d'un problème clairement défini on prendra à différentes linguistiques ce que chacune peut apporter dans les limites de la compatibilité des éléments retenus. C'est-à-dire qu'on ne retiendra pas pour les élèves des approches différentes dans lesquelles ils choisiraient mais des approches complémentaires. Ainsi pour les déterminants dont rendront compte :

● pour la forme : une approche distributionnelle (par exemple Pottier sur les structures fondamentales)

● pour le sens : une approche guillaumienne permettant de distinguer "le chat est un félin" (tout) et "le chat de ma voisine est sale", c'est-à-dire généralisant et particularisant.

● pour la signification : une approche énonciative c'est-à-dire prenant en compte les interlocuteurs par rapport au référent. Elle permettra de rendre compte d'emplois comme :

"Je t'ai apporté le livre" (livre connu de "je et tu").

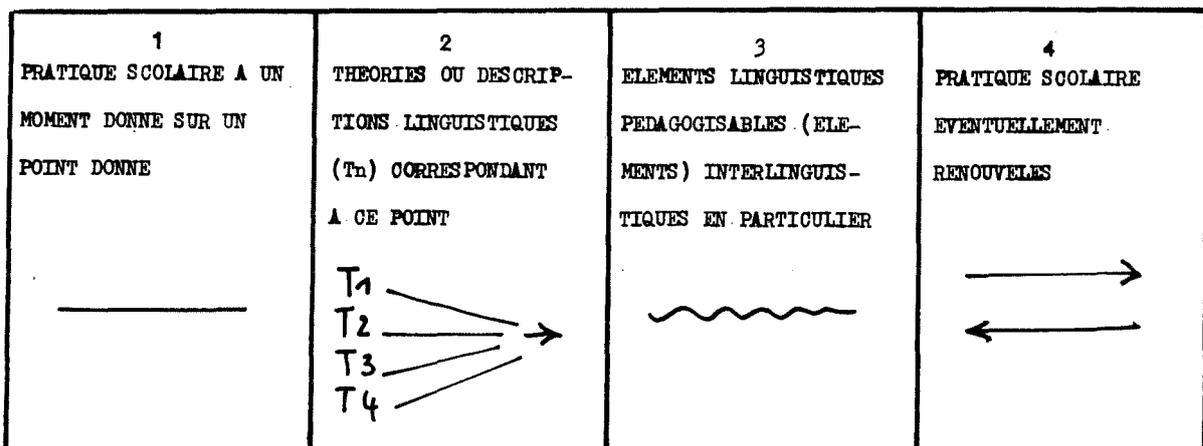
"Je t'ai apporté un livre" (livre connu de "je" sauf situation particulière)

"Prête-moi un livre" (livre connu "ni de je ni de tu" sauf situation particulière)

On constatera en particulier que si l'on donne une large place aux formes, on est aussi amené à établir des différences qui n'ont pas forcément d'indices linguistiques et qui s'expliquent par le sens et/ou la situation. Si l'on est amené à travailler souvent dans cette direction, c'est précisément à cause de notre objectif spécifique : apprendre à communiquer au sens le plus large du terme (transmettre et recevoir une information, agir sur l'interlocuteur, réagir en face de l'autre etc.). Ce qui ne veut pas dire que cette partie est toujours démunie d'indices formels. C'est même le contraire qu'on découvre depuis quelques années déjà (Benveniste, Culioli...) avec les théories de l'énonciation.

Ces quelques exemples malgré leur caractère allusif permettent de voir ce que nous appelons assises scientifiques externes.

Il convient maintenant de préciser la démarche en fonction de l'apprentissage. Toute empirique qu'elle est, elle a ses données et sa méthode. Pour mieux voir comment on arrive à "du pédagogisable", nous proposons le schéma suivant :



Avant de commenter ce schéma, insistons sur le fait que l'ordre des éléments est variable, 1 et 4 ne sont pas figeables mais dans un constant dynamisme. Les choix effectués en 3 le sont en fonction des autres parties. 2 et 3 ne nous paraissent jamais confondus. Enfin pour certaines questions  $T_n = 1$ .

Le point 2 ayant été envisagé, c'est évidemment le point 3 qui doit nous arrêter. Au niveau de la conception c'est même lui qui est fondamental. Enumérons donc QUELQUES-UNES de nos "DONNES INTERLINGUISTIQUES".

**(P.L.P.)** On propose un cinétisme (va et vient) PAROLE ↔ LANGUE ↔ PAROLE, qui pose comme complémentaires Formes Sens et Signification. Si l'on n'évite pas les manipulations à vide, on ne les pratique pas avant de communiquer.

**(A.D.)** La langue témoigne d'un double "besoin", "besoin d'ASSIMILATION" et "besoin de DIFFERENCIATION" (H. Frei). Les réalisations approximatives et provisoires des apprenants en témoignent aussi. Nous serons particulièrement attentifs à tout ce qui dans la langue nécessite qu'on différencie.

**(comp.)** De même au niveau des langues en présence. Différencier suppose ici en premier qu'on ne prenne pas l'une des deux langues comme modèle comme quand on disait en partant du français : "la langue x n'a pas d'articles, pas de passé simple" etc... Le problème est de se demander quel rôle tient telle catégorie et de voir si et comment ce rôle est assuré dans les deux langues. COMPARER ici c'est d'abord prendre ses distances.

**(MP)** MANIPULER passe par des opérations simples comme ajouter, retrancher, déplacer, substituer. Cette activité est une véritable expérimentation indispensable à certains niveaux et en particulier pour "se corriger". Elle permet de mieux PARTICIPER à "la créativité du langage". La langue ici devient objet.

**(Acc)** L'ACCEPTABILITE ne saurait en être dissociée. On la retiendra de la façon la plus simple qui soit :

c'est grammatical ?
ça a un sens ?
ça n'a pas le même sens

Et l'on évitera ici de raffiner au niveau "des structures floues" et des contextes ou situations exceptionnels.

Les 5 éléments qu'on vient de proposer ne sont qu'un échantillon représentatif de notre démarche. Ils se situent au niveau de la conception. Pour mieux saisir le lien avec la pratique, nous proposons un schéma d'apprentissage de "grammaire intégrée". Il ne doit pas être pris comme un modèle mais comme une série de pistes permettant de diversifier les activités :

Ce schéma comprend les points suivants :

- (C) "condition de substance"
- (E) Evaluation dynamique
- (T) Transmissions d'information
- (P) Productions des élèves
- (M) Mise au point de (P)
- (S) Systématisation à partir de (M)
- (R) Réflexion
- (NP) Nouvelles productions
  - . avec supports
  - . sans supports

Commentons cette proposition :

**(C)** "CONDITION DE SUBSTANCE" ou plus simplement sur quoi va-t-on parler, débattre, lire, écrire ?

Elle est liée à la motivation, coïncidence entre un intérêt circonstanciel ou profond des élèves et un projet d'apprentissage. Suivant les cas, on partira de :

- "situations" (accident de voiture, recherche d'un logement, d'un emploi, commande d'un café crème) mais leur disparité est telle qu'il faut les regrouper.

- "besoins langagiers" (comparer la réalité étrangère et celle de son pays..) Le besoin envisagé sera mis en relation avec des situations (comparer des logements, des salaires, des lourdeurs administratives...) et on privilégiera un "besoin" au niveau de "S" parmi ceux qui apparaissent en (P)

- "la langue elle-même", comme objet autonome avec ses caractéristiques propres, sonores et imagées, son infinie puissance de productivité, ses apparents caprices.

**(E)** "EVALUATION DYNAMIQUE" : rapport entre le vouloir et le pouvoir dire, à partir des différents acquis, y compris ceux d'autres langues. Savoir où en sont les apprenants détermine même la progression en relation avec le projet linguistique d'ensemble, celui étant clairement défini...

**(T)** "TRANSMISSION D'INFORMATIONS LINGUISTIQUES". Ici on variera les types de documents sonores ou écrits et on aidera à en extraire l'essentiel. Pour la compréhension le meilleur est ce qui va le plus vite. Pour la sélection: présentation abondante, contrat sur un minimum, le reste laissé aux possibilités individuelles.

**(P)** "PRODUCTION DES ELEVES" L'essentiel est que l'élève s'exprime en son nom, même s'il reprend la parole d'autrui. Les "erreurs" seront reprises dans les phrases suivantes.

**(M)** "MISE AU POINT" de tout ou partie de (P). Phase normative avec intervention re-

lativement importante de l'enseignant.

**(S)** "SYSTEMATISATION" Phase grammaticale par excellence. Moyen d'organiser, de regrouper, d'enrichir. Plus dynamique que la précédente. La pédagogie de la faute intervient en M et S.

**(R)** "REFLEXION" OU "INTERIORISATION" S'adresse à des publics nettement intellectuels. L'objet y est plus "mentaliste" que linguistique. Par exemple qu'est-ce que comparer, dans le temps et dans l'espace ? Différence entre similitude et fusion ? (NP) Suppose deux phases l'une consciente et volontaire où l'on consulte le matériel établi en (T) (M) et (S) l'autre plus spontanée, libérée des "modèles"

La mise en relation des deux types de productions paraîtra assez évidente pour que nous n'insistions pas dessus.

L'ensemble est lié à une double considération : du côté de la langue le hasard ne peut être que positif, l'essentiel apparaît sans qu'il soit besoin de le programmer. Il suffit de choisir. Les limites ne sont pas tant dans ce qu'on présente que dans ce qui est retenu.

Du côté des élèves on parlera d'une relative centration sur l'enseigné. C'est-à-dire qu'on prend en compte :

SES ACQUIS DE TOUS ORDRES : vie pratique, connaissance de sa langue maternelle, culture, etc... L'apprentissage d'une langue nouvelle n'est pas une naissance nouvelle mais une nouvelle aventure.

SES DESIRS qu'il faut analyser, impulser, développer et même canaliser. C'est dire que des pseudo-nécessités liées par exemple à une progression linguistique "à petits pas" seront remplacées par une mise en ordre des moyens linguistiques correspondant aux besoins en fonction des demandes des élèves. Il ne semble pas que la cohérence des acquisitions linguistiques doive en souffrir.

LA VIE DE LA CLASSE de deux façons : en tant que réalité sociale qui méconnue peut entraîner des blocages indépendamment même de la matière enseignée et en tant que réalité exprimable, objet par excellence de la mise en place d'une communication véritable, riche en interactions.

DES MANIERES D'APPRENDRE DIFFERENCIEES tenant compte des différentes démarches intellectuelles des apprenants : ceux qui mémorisent spontanément et stockent des paradigmes, ceux qui passent d'abord par une phase d'organisation des structures, ceux pour qui s'exprimer est la première activité, ceux qui le font avec un souci constant de correction, etc...

DES PERFORMANCES DE SORTIE DIFFERENTES. Sans doute il y a un noyau d'éléments constants pour lequel les variations seront les plus réduites qu'il se peut. Mais si l'élève peut distinguer ce qui est nécessaire, accessoire ou fortuit, on pourra, même au début de l'apprentissage, proposer plus d'éléments qu'on imposera d'emplois actifs et on obtiendra ainsi des performances de sortie communes et des performances différentes en fonction des goûts et des possibilités de chacun.

Ainsi, il nous semble qu'une démarche pédagogique qui accepte sans illusion "la tentation du je" (c'est-à-dire l'élève) est concevable à partir de critères rigoureusement établis qu'on résumera dans le tableau conclusif suivant :

A Données interlinguistiques -----	B Stratégies d'apprentissage -----	C Elèves ----
Cinétisme Parole Langue Parole Assimilation différenciation Comparaison Manipulations Acceptabilité	1 Condition de substance 2 Evaluation dynamique 3 Transmission 4 Productions I 5 Mise au point 6 Systématisation 7 Réflexion 8 Productions II	1 Acquis 2 Désirs 3 Groupe classe 4 Manières d'apprendre différentes 5 Performances de sorties différentes

L'apprentissage variera selon la hiérarchie qui s'établira entre les différents points de A, B, C.

A. LAMY

LES SINGES NOUS MONTRENT L'EXEMPLE.



**SINGEZ LES  
LISEZ**

**ANTHOBELG !**

# ARGUMENTATION, DISCOURS DE SPECIALITE

## ET DOCUMENTS AUTHENTIQUES



### ORDONNANCE PÉNALE

AR

En réponse à la lettre que vous avez adressée dernièrement à la recette-perception d'Amiens, j'ai le regret de vous informer que vous n'avez plus aucun recours. En effet, vous dites ne pas avoir reçu de première condamnation, la cause est que vous n'êtes pas allé retirer la lettre recommandée que nous vous avons adressée le 30 septembre dernier et qui est restée en attente pendant plus de quinze jours et la poste ; elle nous a été retournée ensuite.



Vouloir prendre en compte l'argumentation dans l'utilisation des documents authentiques, lorsqu'il s'agit de ce que l'on appelle fréquemment les "langues de spécialité" (terme auquel nous préférons celui de "discours de spécialité", on verra plus loin pourquoi), pose un certain nombre de problèmes préalables.

Le premier pourrait s'énoncer ainsi : qu'entend-on par "documents authentiques" ?

Nous dirons ensuite, pourquoi nous proposons que le terme de "langues de spécialité" soit remplacé par celui de "discours de spécialité" ou par celui de "discours spécifiques".

Nous passerons enfin rapidement en revue les conceptions principales de l'argumentation (pour l'auteur de ces lignes, par rapport à l'objectif visé ici, il y en a quatre) sans prétention d'exhaustivité et sans appareil théorique d'aucune sorte. Nous dirons alors laquelle nous servira ici de fil conducteur et comment celle-ci influera sur notre étude des documents authentiques.

Ces préliminaires étant posés, nous passerons à notre véritable sujet, à savoir le problème de la prise en compte de l'argumentation dans l'utilisation des documents authentiques dans le cadre de l'enseignement fonctionnel des langues.

X X X

L'engouement pour les documents authentiques est apparu à la suite d'un certain abus de documents fabriqués qui n'avaient que de lointains rapports avec la communication réelle et qui, de ce fait, et pour des raisons de stricte progression (du simple au complexe), se composaient d'énoncés inattestables dans l'utilisation effective des langues naturelles, ou de dialogues qui rappelaient ceux que l'on peut avoir avec un sourd ayant oublié de mettre son appareil. La remise en question de la notion de "simple" (qui n'est pas .... simple), l'apparition du concept de "compétence de communication" (resté flou au niveau de l'enseignement des langues : l'importation d'un concept appartenant à une discipline étrangère -ici une certaine sociolinguistique- ne va pas sans danger), la vogue croissante de nouvelles méthodologies ont entraîné une nouvelle conception permettant une intégration de plus en plus grande des documents authentiques à l'enseignement des langues. Notons que si la linguistique de l'énonciation tient ses promesses, nous devrions pouvoir substituer dans l'avenir le couple (non contradictoire) "documents authentiques - documents fabriqués plausibles" à la dichotomie (hélas, encore actuelle) "documents authentiques/documents fabriqués inattestables", la linguistique de l'énonciation refusant les coupures "langue/parole", "compétence/performance", tenant compte de la situation d'énonciation, et cherchant à séparer les énoncés plausibles (ou attestables) des énoncés inattestables (du genre "la porte est ouverte par le concierge", par contre "la porte a été ouverte par le concierge" est parfaitement attestable sans intonation "spéciale")

Etant donné qu'à l'heure actuelle, vouloir construire de tels documents plausibles reste très aléatoire, notre étude se limitera effectivement aux documents authentiques, au sens le plus strict du terme. Nous utiliserons ici des discours écrits appartenant au champ des sciences sociales, le public visé étant celui d'étudiants avancés et de chercheurs ayant besoin de prendre en considération des textes écrits en français appartenant à leur discipline.

X X X

La dénomination "langues de spécialité" présuppose l'existence d'un lexique, d'une syntaxe, d'une sémantique et d'une pragmatique propres à l'activité langagière dans le cadre d'une spécialité. Il en va ainsi bien évidemment au niveau du lexique. Mais en ce qui concerne les trois autres domaines, ce n'est plus le cas (partiellement du fait du rituel que comporte tout discours). Dans le cadre d'une spécialité, on privilégie certaines formes syntaxiques, certains types de significations, certains rapports pragmatiques. Mais ce phénomène n'entraîne pas l'existence d'une véritable "langue de spécialité".

Cette dénomination a été renforcée par le mythe -entretenu à l'aide des textes les plus descriptifs- selon lequel on n'aurait, dans les textes de spécialité, ni marques du sujet énonciateur, ni modalités. Tout d'abord, on ne peut avoir de texte sans cette modalité minimale qu'est l'assertion et qui recouvre prise en charge et cautionnement. Ensuite, les marques du sujet énonciateurs ne sont pas seulement des "je", une vue aussi simpliste ne peut d'ailleurs que bloquer la recherche. Enfin, même dans les textes tendant à n'être que descriptifs, on trouvera toujours au moins, la marque de l'auditoire, ne serait-ce que sous la forme de précautions, d'itinéraires adoptés, etc....

La dénomination "langues de spécialité" comporte enfin un grand danger. Etant en présence d'une langue, on pourra tout naturellement en conclure qu'elle forme un système, et donc un tout cohérent. Dans ce cas, l'enseignement risque non seulement de s'orienter selon les besoins du public, mais encore de se limiter à une véritable clôture sur les besoins, pour reprendre un terme utilisé par François Bresson aux journées d'études de l'A.P.L.V. à Reims en 1977. Autrement dit, l'enseignement se limitera aux besoins immédiats, sans tenir compte de besoins voisins possibles et sans ouverture sur d'autres besoins moins en rapport avec le monde du travail. En se limitant aux besoins les plus immédiats, on tombe dans une conception caricaturale de l'enseignement.

Pour toutes ces raisons, il sera ici question non pas de "langues de spécialité", mais de "discours de spécialité" ou de "discours spécifiques". Nous parlerons donc du problème de la prise en compte de l'argumentation dans l'utilisation du discours spécifiques authentiques dans le cadre de l'enseignement fonctionnel des langues. Notons cependant que cette décision trouve sa propre clôture dans la ritualisation des discours (cf. FOUCAULT (M.) L'ordre du discours. Paris : Gallimard, 1971, pp. 46-47). Les discours s'insèrent dans une formation sociale historiquement déterminée et correspondent, de ce fait, aux pratiques de ceux qui les tiennent.

X X X

Le concept commun d'argumentation ne peut pas, actuellement, être saisi et précisé d'une façon plus ou moins scientifique, contrairement -par exemple- au concept intuitif de calculabilité. Aussi aurons-nous plutôt des images de l'argumentation, images qui se recourent certainement.

L'argumentation peut être conçue comme une faculté dont les modes seraient inhérents à la pensée humaine et par là-même indépendants de la langue de réalisation. Cette première conception est incompatible avec l'existence de cadres de références socio-culturelles distincts. Ou alors, il faudrait supposer, en profondeur, des universaux réalisés différemment selon les langues, mais ceci serait un pari pour le moins imprudent !

Une seconde conception voit dans l'argumentation une logique du discours. L'étude peut alors se faire sous deux formes : la recherche de mode de preuves avec essai de constitution d'une typologie et étude des articulations logiques. Ces deux formes peuvent être combinées. La première peut aisément se justifier au niveau d'un art de persuader, mais elle perd beaucoup de son intérêt lorsqu'il s'agit d'analyser des textes ; la tentation est alors grande de les "forcer un peu" pour les faire "entrer dans le moule". Quant à l'analyse des articulations logiques elle entraîne une conception de l'argumentation qui en fait une relation entre énoncés. Or, comme le soulignent Anscombe et Ducrot (1976, p. 25) on a :

(1) Pierre est grand : il est le seul à être aussi grand que Marie.

(2) <sup>x</sup> Pierre n'est pas grand : il est le seul à être aussi grand que Marie.

L'impossibilité de (2) alors que (1) est tout à fait plausible, n'est pas explicable si la trame de l'argumentation n'est constituée que de liens inter-énoncés.

La troisième conception que nous considérerons ici cherche dans le discours les marqueurs qui permettent la composition des énoncés, leur enchaînement en argumentation. Cette conception est différente de la précédente en ce qu'elle pose que le discours en dit plus que ce qu'il affirme, que les énoncés véhiculent des présuppositions, des implications, etc... Cependant, on reste ici au niveau de la linguistique -ce qui, en soi, n'est ni louable, ni critiquable. On ne va donc pas pouvoir aborder l'organisation du discours.

Selon la dernière conception, au sein de laquelle nous nous placerons dans la suite, le discours est spectacle. Les énoncés se composent en un système de représentation. Grosso modo, on pourrait dire qu'argumenter c'est chercher à enfermer l'Autre dans une représentation du monde qu'il ne lui reste plus qu'à accepter ou à refuser. Le discours de vente est à ce sujet très révélateur : il construit une représentation du client potentiel en tant qu'individu malheureux, voire angoissé, une représentation du client effectif en tant qu'individu comblé et lie les deux représentations en fonction du produit qui est l'objet de la vente. Ce qui constitue la trame même des diverses représentations contenues dans un discours est marqué, le discours se proclame stricte transcription de la réalité extradiscursive.

La représentation discursive se compose d'objets (objets de représentation au sein du discours, donc objets d'ordre discursif, mais non objets discursifs). Signalons que le rapport de ces objets à la réalité extra-discursive est complexe. Ces objets sont -au sein du discours- articulés les uns par rapport aux autres. On appellera stratégie cette articulation. Notons que la stratégie discursive ne laisse pas les objets du discours invariables. Le discours parle d'objets, mais les objets ne sont pas les réponses successives à la question traditionnelle : "de quoi parle-t-on ?" Ce ne sont pas non plus des notions, ni des concepts. Ayant dit ce qu'ils ne sont pas, il faudrait dire maintenant ce qu'ils sont. Les objets sont des représentations, un peu comme des objets peints ne sont ni les objets réels considérés, ni une photographie, une copie-conforme de ceux-ci.

Prenons un exemple, l'article de Levi Strauss dont on a ici un extrait (cf. Annexe I) a pour but de comparer la cure shamanistique et la cure psychanalytique. L'étude de la première n'appartenant pas à la réalité quotidienne de ses lecteurs (ni à la sienne propre), Levi Strauss est obligé de passer par un médiateur : ici, un texte. Il va donc construire, au sein de son discours (qui est une composition de représentations tentant de se constituer en une représentation unique et cohérente) une représentation : l'objet "texte magico-religieux des Cunas". Comme de tous les autres, il va falloir en faire un bon objet, c'est-à-dire un objet qui s'insère bien dans la représentation globale du discours. La construction de l'objet "texte" va se faire par attribution de propriétés. Mais il ne faudrait pas voir dans celle-ci l'édification pierre à pierre d'un mur. La référence va subir des variations parfois importantes. Parfois même la constitution de l'objet va consister en la "destruction" pas à pas (avec des retours en arrière) de la référence initialement construite. Le cas est fréquent dans la réfutation.

Comment se construisent les objets du discours ? Nous venons de voir qu'il y a agglomérat de propriétés. Il faudrait mettre à jour la liste des modes de constitution d'un objet. Il est certain que la nominalisation, la modalisation et la prédication jouent un rôle très important à ce niveau. Dans la suite de l'article, Levi Strauss continue de construire les objets du discours :

(3) "Tel que nous l'avons sommairement résumé, le chant semble être d'un modèle assez banal...." (p. 207)

(4) "L'intérêt exceptionnel de notre texte ne réside pas dans ce cadre formel, mais ...." (p. 207)

(5) ".... le talent du nele est considéré comme inné..." (p. 207)

En (3) nous avons une modalisation (semble + propriété). En (4), il n'est pas dit que :

(6) Notre texte a un intérêt exceptionnel.

On utilise une nominalisation de (6) (ce qui lui donne "du poids") dans la construction de l'énoncé (4). En (5), on prédique l'innéité (modulée par "comme") du talent du nele, le terme du texte original "nele" étant rendu par "shaman", ce qui est annoncé à la fin de notre extrait :

(7) "... l'adieu de Muu au Shaman équivaut presque à une invitation : "Ami nele, quand reviendras-tu me voir ?" (412)"

Les objets sont articulés entre eux pour constituer la stratégie du discours. L'ensemble propose une schématisation, concept très important que nous ne développerons pas ici. Il ne faudrait pas voir dans la schématisation une réduction caricaturale. Il s'agit plutôt d'une mise en scène. L'idée de réduction n'est donc pas absente de la notion de schématisation. Mais celle-ci contient des éléments qui la transforment aussi en expansion par rapport à ce qu'elle représente : le discours permet de nouvelles pratiques, de nouveaux discours, et par là-même une certaine réorganisation du monde. Du fait de la cohésion nécessaire de la schématisation, l'ensemble des objets d'un discours ne peut être mis à jour qu'après analyse de l'ensemble du discours considéré. On ne peut donc décider des objets posés dans un extrait si l'on ne connaît pas l'ensemble du contexte de cet extrait. D'autre part, il semble que les conditions de production influent sur la schématisation, mais il est très difficile de préciser actuellement comme elles interviennent dans la constitution de la représentation.

Avant de passer à l'exploitation que l'on peut faire de la conception de l'argumentation que je viens d'exposer, dans l'utilisation de documents authentiques, je tiens à signaler que les lignes qui précèdent doivent énormément aux travaux de Grize et de Vignaux.

X X X

Munis de ces éléments, nous allons aborder les documents authentiques. Nous utiliserons ici (cf. Annexes I et II) un extrait de :

LEVI-STRAUSS (C.) Anthropologie structurale. Paris : Plon 1958.

Nous utiliserons aussi deux articles parus dans Le Monde du 19 octobre 1977 :

VENTEJOL (G.) Une assemblée trentenaire.

BOYER (M.) Un conseil ambigu.

L'ouvrage de Lévi-Strauss est un recueil d'articles. Le passage qui en est extrait appartient à "l'efficacité symbolique", article publié pour la première fois en 1949. Le passage choisi est le début de cet article. Les deux articles du Monde ont été publiés côte à côte sous un titre commun : l'anniversaire du Conseil Economique et Social.

Remarquons tout d'abord qu'il s'agit là uniquement de documents écrits. Qu'en est-il de l'oral véritable (un discours préparé n'est pas -de notre point de vue- du véritable oral) ? Sous certaines conditions, on va y trouver aussi des objets. C'est le cas par exemple du discours didactique, même non préparé. Ce sera aussi le cas de certaines interviews. Mais pour un certain nombre de discours oraux, on ne peut rien dire (au moins actuellement) de la représentation qu'ils construisent. Ce qui a été dit ci-dessus sur l'argumentation et ce qui va être dit plus bas peut donc être, sous réserve, et après adaptation, utilisé aussi dans le cadre des discours oraux.

La prise en compte de l'argumentation dans les documents authentiques ne peut se faire de façon isolée, elle est liée à l'étude globale de ces documents. Cependant, je ne signalerai dans la suite que ce qui concerne l'argumentation. J'essaierai d'illustrer à travers le premier texte une des lectures initiales que l'on peut faire. Les deux articles du Monde serviront un but un peu différent : comment à la lecture initiale fait suite la recherche des éléments permettant la constitution des objets du discours. Le travail avec les étudiants dans le cadre d'un enseignement fonctionnel du français consistera en :

- 1) la mise à jour des formules (ex. "on sait que") des termes (ex. "cure"). des prédications et nominalisations portant sur les termes (ex. "X représente un esprit protecteur", "l'arrivée de X"), des modalisations (ex. "semblent être") livrés par la (ou les) lecture(s) initiale(s) ;
- 2) la construction à partir de la (ou les) lecture(s) initiale(s) des éléments constitutifs des objets (notamment les relations entre termes) ;
- 3) la recherche des formulations permettant l'articulation des objets (par exemple, le recours à la notion d'informateur, entre autres, pour relier l'objet "texte", à l'objet "Cuna" dans l'article de Lévi Strauss) ;
- 4) la conceptualisation de ces pratiques discursives, conceptualisation qui conduit à une véritable compréhension (qui ne peut être que non-linéaire) et à la possibilité de réemploi de certaines formulations (réemploi permettant de contrôler la bonne compréhension du fonctionnement de ces formulations).

Notons que nous ne parlerons pas ici du déroulement effectif d'une classe, mais des éléments -appartenant aux documents authentiques considérés- à prendre en compte dans la répartition d'une telle classe.

X X X

Dans l'extrait de "l'efficacité symbolique", relevons quelques exemples de ce qui :

- 1) pose un énoncé comme étant la transcription d'un fait :
- 2) pose un terme ;
- 3) caractérise un terme,
  - adjectif modalisant le terme,
  - nominalisations utilisant un terme comme repère (ex. : X de "Terme")
  - attribution d'une propriété par prédication,
  - attribution d'une propriété à l'aide d'un énoncé relié au terme par une marque syntaxique de dépendance ;
- 4) opère sur un énoncé ;
- 5) opère sur une prédication.

Dans la suite, P signifie "phrase" (au sens de la grammaire transformationnelle), GN représente "groupe nominal", et GV renvoie à "groupe verbal"

Entrent dans la première catégorie : "on sait que P", "l'objet du GN est de GV", "puisque P".

Entre dans la seconde catégorie : "il s'agit de GN"

Entrent dans la troisième catégorie : "magico-religieux", "l'intervention du shaman", "représentent les esprits protecteurs", "relevant des cultures sud-américaines".

Entrent dans la quatrième catégorie : "non dans ...", "mais pour ...."

Entre dans la cinquième catégorie : "il parvint même à former..."

La première catégorie peut se diviser en deux : les éléments qui posent un énoncé qui servira d'ancrage à une partie du discours (exemple : "puisque P"), les éléments qui posent un terme suivi d'une prédication, le tout étant considéré comme un fait (exemple : "on sait que P"). Dans ce deuxième cas, on intégrera l'élément considéré à la seconde catégorie.

Une première lecture avec les étudiants se limitera à extraire quelques éléments, puis on essaiera de systématiser la lecture sur quelques phrases. On passera alors à la constitution d'un tableau (cf. annexe III). Le tableau sera construit

de la façon suivante : on effectue une lecture linéaire du texte. On pose les termes dans la colonne "termes", les éléments de la troisième catégorie, à l'exception de ceux introduits par une marque de dépendance (que l'on mettra dans la colonne "dépendances",) seront classés dans la colonne "caractérisations", les éléments de la quatrième catégorie seront posés dans la colonne "OPP" et ceux de la cinquième sous "OPR". La lecture linéaire va faire surgir des ruptures dans le texte. On notera alors le signe "    " dans la colonne "termes". Quand une formule pose un terme, on la relie au terme posé par le signe "→". On observera les deux règles suivantes :

1) quand on a  $X \rightarrow Y$ , la partie X sera toujours placée plus haut dans le tableau que la partie Y,

2) un terme ne doit jamais couper la liste des caractérisations d'un autre terme.

On utilisera deux symboles supplémentaires :

" $\Rightarrow$ " relie un élément de OPP ou de OPR à ce sur quoi il porte,

"—" relie un énoncé dépendant et ce dont il dépend.

La constitution de tels tableaux (que l'on peut simplifier) sur des passages restreints (ici du début de l'article à "... collaborateurs parmi les indigènes") doit favoriser l'acquisition de mécanismes permettant une lecture non-linéaire des textes, et aider à dénouer les fils de l'argumentation (c'est-à-dire comment se construit la représentation discursive). On obtient un grand nombre de sous-objets qui vont se constituer en objets. Certains de ces sous-objets sont articulés clairement (par exemple : "texte" et "cure"). D'autres articulations seront mises à jour par la résorption de coupures notées "    ". Il faut bien voir que ce ne sont pas les termes qui sont des sous-objets, mais les termes munis de leurs caractérisations, de leurs dépendances et de leurs éléments appartenant à la catégorie OPR. Les sous-objets vont se combiner pour donner des objets. Certains sous-objets deviendront des objets, par exemple le sous-objet "texte". On est en présence des objets du texte lorsqu'on ne peut plus composer les sous-objets.

A partir du travail proposé ci-dessus, on pourra entraîner les étudiants à créer des tableaux d'oppositions entre éléments, à voir comment les éléments se combinent ou s'excluent, et à subvertir une argumentation, par addition d'éléments engendrant l'ambiguïté par exemple.

X            X            X

On pourra faire un travail similaire sur les deux articles du Monde (cf. Annexe II). Ces deux documents présentent sur le texte de Levi Strauss (Annexe I)

deux avantages : ils peuvent être utilisés dans leur intégralité du fait de leur brièveté et ils présentent deux points de vue contradictoires sur un même sujet, le Conseil Economique et Social.

Les réécritures du type de celle de l'Annexe III tiennent compte de la totalité des mots du texte considéré. On passera donc, pour aboutir à une schématisation, à des réécritures de plus en plus elliptiques. Celle de l'Annexe IV peut être l'une d'elles : elle "oublie" la construction des sous-objets pour mettre en relief les relations qu'ils entretiennent entre eux. La figure IV-A représente les relations des sous-objets mis en place dans le début de l'article de G. Ventejol. IV-B est la figure correspondante pour le début de l'article de M. Boyer. Les noms des sous-objets sont en majuscules pour bien montrer qu'il ne s'agit pas de termes.

Le début de l'article de Ventejol donne un sous-objet, Conseil Economique, qui a pour caractérisation "installé en 1947" et le début du second paragraphe pose le Conseil économique et social de 1977. Ce dernier est relié au Conseil économique de 1947 (donc au sous-objet du début de l'article) par "comme". Les sous-objets seront mis en relation par (liste non exhaustives) :

- des prédictions jouant sur un terme,
- des anaphoriques ("il", "lui"),
- des marques syntaxiques de comparaison.

On obtiendra ainsi des objets. Les objets du discours ne seront pas des entités clairement déterminées, mais des conglomerats comportant des zones floues. Ces zones floues joueront un rôle analogue à celui de l'ambiguïté effective (c'est-à-dire l'ambiguïté qui "reste" malgré les paramètres situationnels), elles permettront les ajustements nécessaires à l'intercommunication. Elles laissent la place aux propres représentations de celui qui reçoit le discours.

Ce n'est pas la recherche des objets qui sera intéressante dans le cadre que nous nous sommes fixé ici, mais l'étude des constitutions de zones d'objets, c'est-à-dire de la composition des domaines des sous-objets reliés entre eux. Autrement dit, les figures permettront d'analyser les rapports entre Conseil Economique et Conseil Economique et Social, et ce dans les deux articles. D'autre part, les figures IV-A et IV-B mettent en relief la présence de certains sous-objets absents dans l'autre article.

Les réécritures successives permettront de comparer les affirmations contenues dans certaines formules et le rôle qu'elles jouent dans l'argumentation discursive.

On pourra aussi commenter certaines déclarations. On recherchera comment certains termes servent à poser des noeuds d'articulation. Les simples énoncés de faits et les questions seront, de ce point de vue, intéressants à étudier : par exemple, la question : "Le vice vient-il de la composition même du Conseil ?" dans l'article de M. Boyer. Que reprend "vice" ? Il peut reprendre : 1) "entre le corporatisme et la politisation, le Conseil évolue dans l'ambiguïté", 2) "toutefois, comme les pierres... éloignées", ou 3) "des techniciens...parallèles", ou même les trois. On aura ainsi des parcours dans le texte qu'il s'agira de mettre en évidence.

X X X

Il resterait de nombreux points à évoquer, le champ de l'argumentation est vaste. Mais il semble que le plus important ne soit pas de posséder une grille d'analyse très fine, mais de mettre en place un outillage efficace. Ceci suppose :

1) que l'on prenne conscience des nombreuses lacunes et imprécisions, voire des erreurs grossières (dues ou non à la distorsion inhérente à toute application) contenues dans ce qui précède ;

2) que l'on n'oublie jamais l'aspect limité (en extension) de telles tentatives ;

3) que l'on ne se trompe pas... d'objet : il s'agit pour les étudiants d'apprendre une langue ; les notions d'objets, de sous-objets, etc... sont destinées à faciliter la préparation des cours, elles ne doivent jamais être utilisées dans l'enseignement lui-même ; si l'on oublie cette précaution, les étudiants apprendront, au mieux, l'analyse de discours ;

4) que la construction de tableaux n'est pas le but ultime ; elle vise à permettre l'acquisition de la lecture non-linéaire, et par les réécritures que les tableaux permettent- à faciliter l'acquisition des mécanismes de l'argumentation en français.

Henri PORTINE

Communication au séminaire du CRAPEL  
"l'utilisation des documents authentiques  
dans l'enseignement-apprentissage des  
langues de spécialité". - Mars 1978

Extrait de :

LEVI-STRAUSS (C.)

Anthropologie structurale Paris : Plon, 1958 pp.205-226.Extrait pp. 205-206

Le premier grand texte magico-religieux connu relevant des cultures sud-américaines, qui vient d'être publié par MM. Wassen et Holmer, jette un jour très nouveau sur certains aspects de la cure shamanistique et pose des problèmes d'interprétation théorique que l'excellent commentaire des éditeurs ne suffit certes pas à épuiser. Nous voudrions en reprendre ici l'examen, non dans la perspective linguistique ou américaniste sous laquelle le texte a été surtout étudié (1), mais pour tenter de dégager ses implications générales.

Il s'agit d'une longue incantation, dont la version indigène occupe dix-huit pages découpées en cinq cent trente-cinq versets, recueillie d'un vieil informateur de sa tribu par l'Indien cuna Guillermo Haya. On sait que les Cuna habitent le territoire de la République de Panama, et que le regretté Erland Nordenskiöld leur avait consacré une attention particulière ; il parvint même à former des collaborateurs parmi les indigènes. Dans le cas qui nous intéresse, c'est après la mort de Nordenskiöld que Haya fit parvenir à son successeur, le Dr Wassen, un texte rédigé dans la langue originale et accompagné d'une traduction espagnole, à la révision de laquelle M. Holmer devait donner tous ses soins.

L'objet du chant est d'aider à un accouchement difficile. Il est d'un emploi relativement exceptionnel, puisque les femmes indigènes de l'Amérique centrale et du Sud accouchent plus aisément que celles des sociétés occidentales. L'intervention du shaman est donc rare et elle se produit en cas d'échec, à la demande de la sage-femme. Le chant débute par un tableau du désarroi de cette dernière, décrit sa visite au shaman, le départ de celui-ci pour la hutte de la parturiente, son arrivée, ses préparatifs consistant en fumigations de fèves de cacao brûlées, invocations, et confection des images sacrées ou *nuchu*. Ces images sculptées dans des essences prescrites qui leur donnent l'efficacité, représentent les esprits protecteurs, dont le shaman fait ses assistants, et dont il prend la tête pour les emmener jusqu'au séjour du Muu, puissance responsable de la formation du fœtus. L'accouchement difficile s'explique, en effet, parce que Muu a outrepassé ses attributions et s'est emparée du *purba* ou "âme" de la future mère. Ainsi, le chant consiste entièrement en une quête : quête du *purba* perdu, et qui sera restitué après maintes péripéties, telles que démolition d'obstacles, victoire sur des ani-

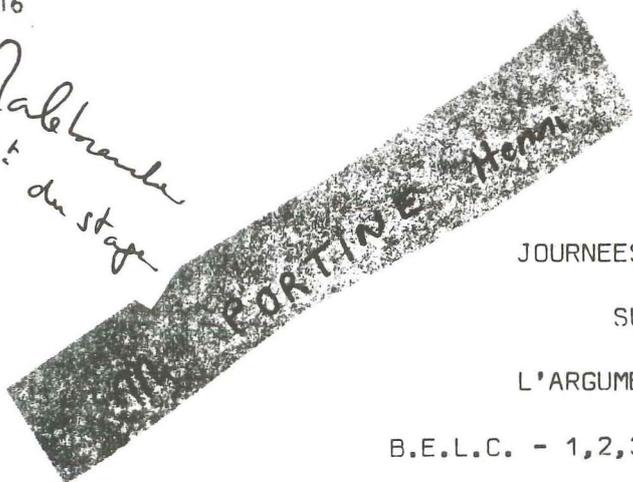
(1) - Nils M. Holmer et Henry Wassen, Mu-Igala or the Way of Muu, a medicine song from the Cunas of Panama, Göteborg, 1947

maux féroces et, finalement un grand tournoi livré par le shaman et ses esprits protecteurs à Muu et à ses filles, à l'aide de chapeaux magiques dont celles-ci sont incapables de supporter le poids. Vaincue, Muu laisse découvrir et libérer le *purba* de la malade ; l'accouchement a lieu, et le chant se termine par l'énoncé des précautions prises pour que Muu ne puisse s'échapper à la suite de ses visiteurs. Le combat n'a pas été engagé contre Muu elle-même, indispensable à la procréation, mais seulement contre ses abus ; une fois ceux-ci redressés, les relations deviennent amicales, et l'adieu de Muu au shaman équivaut presque à une invitation : "Ami *nele*, quand reviendras-tu me voir ?" (412)

Monsieur JL Portine  
BELC  
9 rue Lhomond  
75005 PARIS

14 1/2 Colloquium le langage.  
15 EN SCP - 11, Rue Curie.

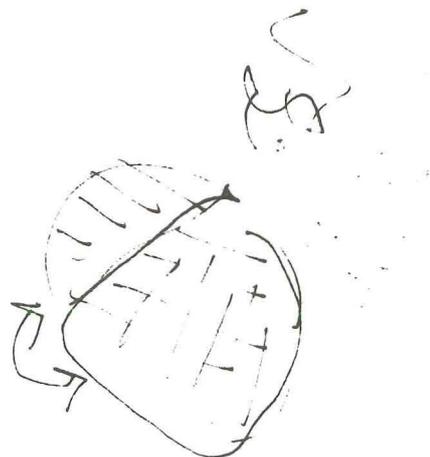
14 1/2 Nalebranda  
15 1/2 Fouché du stage



JOURNEES D'ETUDE  
SUR  
L'ARGUMENTATION

B.E.L.C. - 1,2,3 février 1979

M. Henri PORTINE  
BELC  
9 r. Lhomond  
75006 PARIS



## UNE ASSEMBLÉE TRENTENAIRE

par GABRIEL VENTEJOL (\*)

ANNEXE II

EN 1947, le Conseil économique était installé au Palais-Royal par le président de l'Assemblée nationale et le président du conseil des ministres. Trente années se sont écoulées depuis lors et, si la Constitution de 1958 a complété sa dénomination en l'appelant Conseil économique et social, ni le rôle ni la composition de l'assemblée qui, aujourd'hui, siège au palais d'Iéna n'ont été profondément modifiés.

Comme le Conseil économique de 1947, le Conseil économique et social de 1977 se veut tout à la fois lieu de concertation permanente entre les forces économiques et sociales et instrument de leur participation à l'élaboration des décisions politiques qui les concernent.

Aussi ne sera-t-on pas surpris d'apprendre qu'il représente le succès d'une revendication syndicale exprimée dès 1919 : une revendication que Léon Jouhaux fait immédiatement passer dans les faits, l'année suivante, en créant de toutes pièces, avec sa Confédération, un Conseil économique du travail.

En 1925, la signature par Edouard Herriot, alors président du conseil d'un décret créant un Conseil national économique pour aider le gouvernement dans la préparation de ses réformes économiques constitue une étape timide et prometteuse de la reconnaissance officielle du projet syndical.

Bien que l'idée soit revenue en

1936 au niveau des débats parlementaires, ce n'est qu'avec la Constitution de 1946 qu'elle reçut la consécration constitutionnelle avec la création du Conseil économique, assemblée consultative dont « le statut est réglé par la loi », chargée « d'examiner pour avis les projets et propositions de loi de sa compétence ».

Trente ans déjà : trente années au cours desquelles les représentants des activités économiques et des forces sociales de notre pays se sont régulièrement réunis pour discuter des principaux problèmes économiques et sociaux qui se sont posés à nous, jour après jour, année après année, pour donner leur avis sur les solutions proposées, voire suggérer leurs propres solutions.

Depuis trente ans, ce qu'il est maintenant convenu d'appeler « les partenaires sociaux » appelés à travailler ensemble ont ainsi appris à se mieux connaître, souvent à se comprendre, toujours, je crois pouvoir le dire, à s'estimer, en dépit des inévitables divergences doctrinales ou d'intérêts. Avec le Conseil économique et social ils disposent d'une assemblée constitutionnelle qui garantit, dans le strict respect de leur personnalité, comme de leur indépendance à l'égard du pouvoir politique, leur libre expression sur les sujets d'ordre économique et social qui les concernent.

Un climat irremplaçable de concertation s'est trouvé confirmé en toutes circonstances, ce qui constitue un phénomène assez singulier pour mériter une particulière attention.

Nombre de pays étrangers s'en aperçoivent d'ailleurs qui, prenant modèle sur nous, se dotent à leur tour d'une institution similaire.

Maintenant plus que jamais, on ne saurait trop insister sur le problème de la participation des « forces vives » du pays aux décisions économiques. Il est la clef de la « démocratie économique » sans laquelle il ne saurait y avoir de démocratie authentique.

Comment réellement parler de liberté et de dignité de l'homme tant que chacun ne sera pas mis en mesure de peser lui-même sur les décisions qui déterminent ses conditions d'une vie pleine et épanouie dans le travail, dans la famille et dans la cité... donc d'abord d'être informé pour pouvoir comprendre et agir ?

Que le trentième anniversaire de notre Conseil donne l'occasion de rappeler sa vocation et de souligner la valeur de sa contribution spécifique au développement social et au progrès de la démocratie, c'est mon vœu le plus cher.

(\*) Président du Conseil économique et social.

## BILLET

## Un Conseil ambigu

Dans ce palais aux colonnes en forme de palmiers, construit juste avant la guerre par un des pionniers du béton armé, l'architecte Auguste Perret, deux cents personnages sont en quête d'authenticité. Le Conseil économique et social a trente ans, dit-on. En fait, il a eu plusieurs naissances.

En 1925 est institué un Conseil national économique, dans le souci « d'unir dans une solidarité étroite toutes les forces productives et sociales de la France ». En 1947, le Conseil économique nouvelle manière est conçu comme le conseiller du Parlement ; il doit s'affirmer comme un organisme de concertation entre les pouvoirs publics et les « activités profondes de la nation ». Le Conseil économique et social, troisième formule, régit par l'ordonnance du 29 décembre 1958, lui succède, avant de s'installer, en 1959, au palais d'Iéna, qui abrita d'abord le Musée des travaux publics, puis l'éphémère Assemblée de l'Union française.

Sur le lieu où s'élevait autrefois le Dépôt des phares, « le soleil filtre à travers les alvéoles du béton », comme le faisait remarquer, en 1973, M. Giscard d'Estaing qui y préside, ce mardi 18 octobre, le trentième anniversaire. En 1974, devenu président de la République, il soulignait que le Conseil économique et social devait jouer « le rôle d'un révélateur des convergences et des divergences de la société française », mais aussi « faire apparaître la zone de consensus profond » du pays. En fait, l'institution du palais d'Iéna, qui ne joue qu'un rôle consultatif auprès du gouvernement, est le lieu où s'élaborent de savants compromis et de subtils dosages à propos des votes qu'il est appelé à émettre.

Entre le corporatisme et la politisation, le Conseil évolue dans l'ambiguïté. Aux termes de ses statuts, il est chargé d'émettre des avis et d'effectuer des études. La consultation est obligatoire pour « tout plan ou projet de loi de programme à caractère économique et social », à l'exception des lois de finances, puisque le Conseil ne vote pas les impôts. Il doit, en outre, élaborer un rapport semestriel sur la conjoncture et un rapport annuel d'exécution sur le Plan et les investissements dans les régions. Enfin, il peut se saisir de tout sujet de sa compétence, y compris les affaires culturelles. Toutefois, comme ces pierres jetées dans un étang, son influence se diffuse en ondes de plus en plus éloignées.

Dans l'atmosphère feutrée et

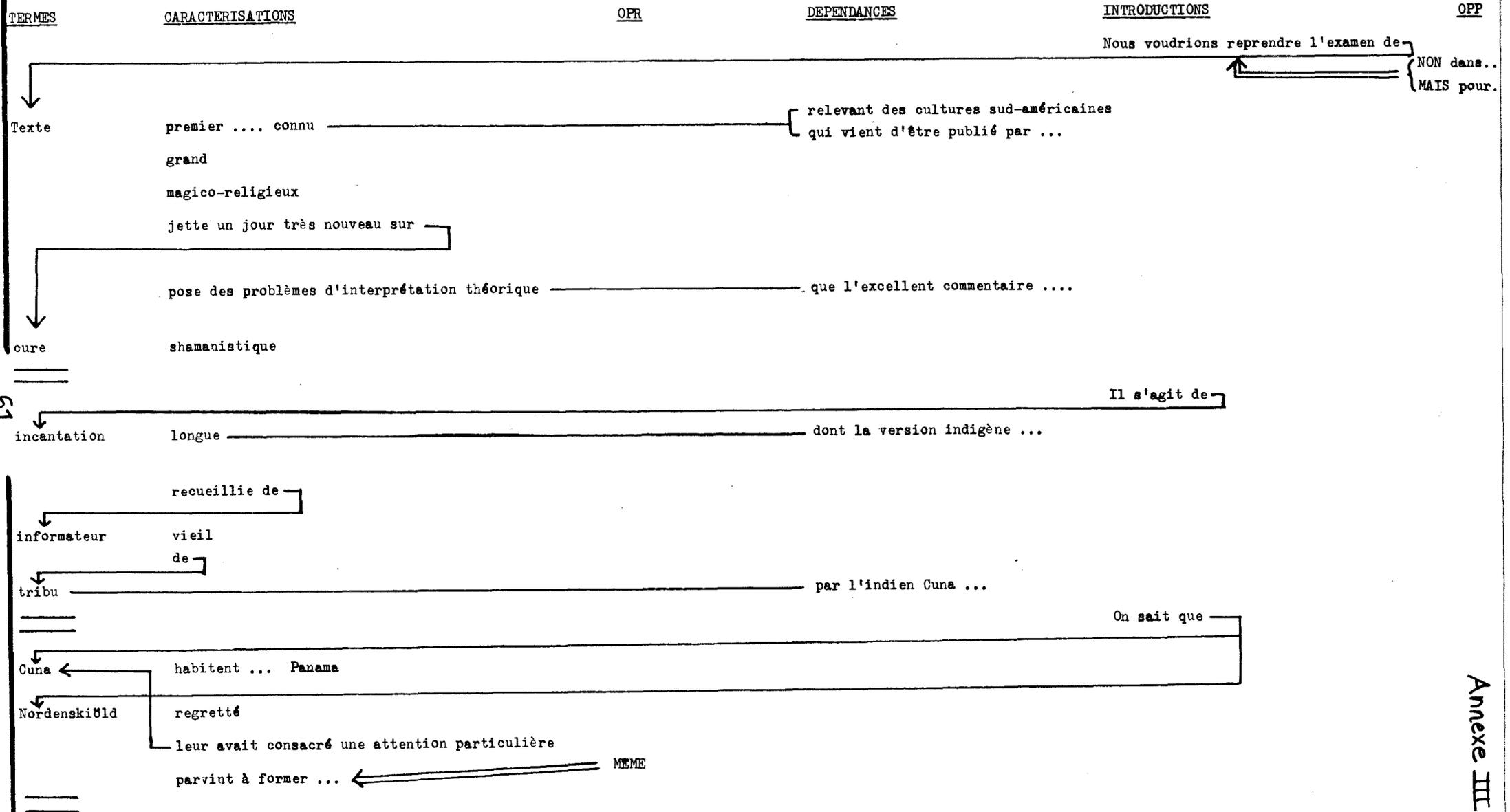
quelque peu abstraite de ces locaux, où un escalier en forme de cœur déroule sa double révolution, des techniciens délibèrent à l'abri des rumeurs de la ville et monologuent des interventions parallèles. Le vice vient-il de la composition même du Conseil ? Cent quarante membres désignés par les organisations socio-professionnelles et soixante nommés par le gouvernement ; des groupes aux dénominations surannées, qui abritent quelques amis du pouvoir, comme les vingt-cinq « personnalités qualifiées pour leur connaissance des problèmes économiques et sociaux d'outre-mer ou ayant des activités se rapportant à l'expansion dans la zone franc ».

Le palais d'Iéna n'est plus à l'image démographique et économique du pays : l'agriculture, en particulier y est sur-représentée.

Les syndicats s'en émeuvent. La C.F.D.T. proteste, à l'occasion du trentième anniversaire, contre l'impossibilité d'expression des groupes représentatifs. La C.G.T., quant à elle, estime « paradoxal et inadmissible que le contenu politique de cet organisme se résume en un discours [celui de M. Valéry Giscard d'Estaing] unanime et partisan ». Elle déplore l'absence de poids réel du Conseil, en dénonce la composition « profondément anti-démocratique » et souhaite une réforme des structures. Rappelant les travaux de son colloque du printemps à Nanterre, la C.G.T. demande que la représentation des organisations syndicales soit globalement accrue et répartie en fonction de leur influence réelle, que celle du patronat soit restreinte ainsi que le nombre des personnalités qualifiées. Elle demande aussi que le conseil soit doté « d'un pouvoir d'investigation étendu, brisant le secret de l'administration » et qu'il joue « un rôle central dans la phase d'élaboration du Plan et le contrôle de son exécution ». Aucune proposition chiffrée n'est toutefois faite de façon publique, le secret demeurant aussi l'apanage des bureaucraties.

Le Conseil abrite, il est vrai, des rentes de situation, même si les conseillers ne touchent que le tiers de l'indemnité parlementaire. Sept femmes seulement en sont membres et sept conseillers ont moins de quarante ans, la moyenne d'âge étant de cinquante-six ans. Le Conseil a perdu, en partie, son caractère représentatif. Entre les murs du palais d'Iéna, le rite l'emporte sur l'élan.

MICHEL BOYER.



Annexe IV

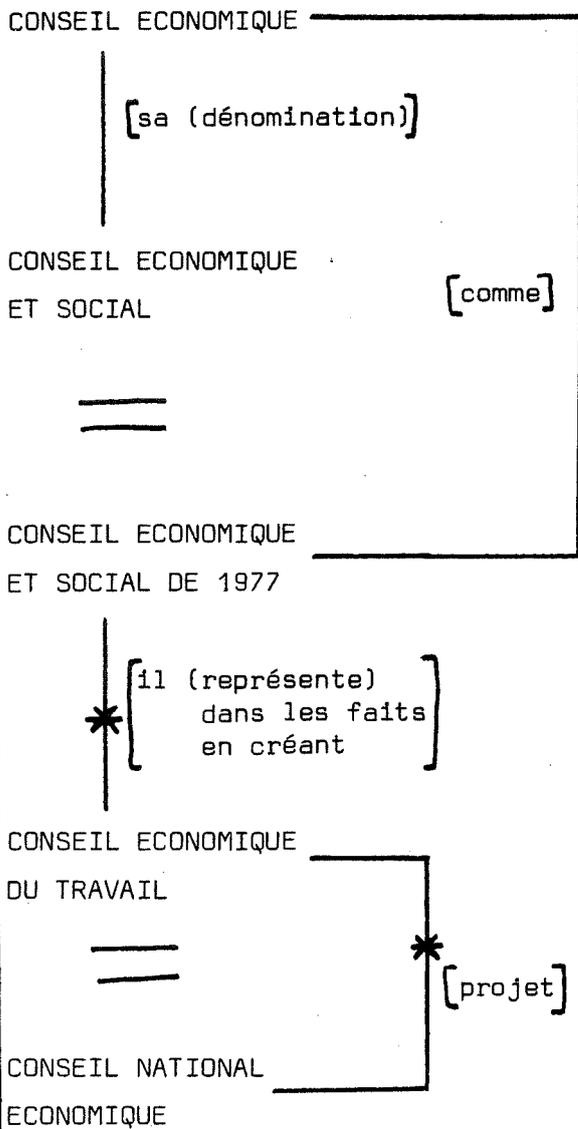


figure IV-A

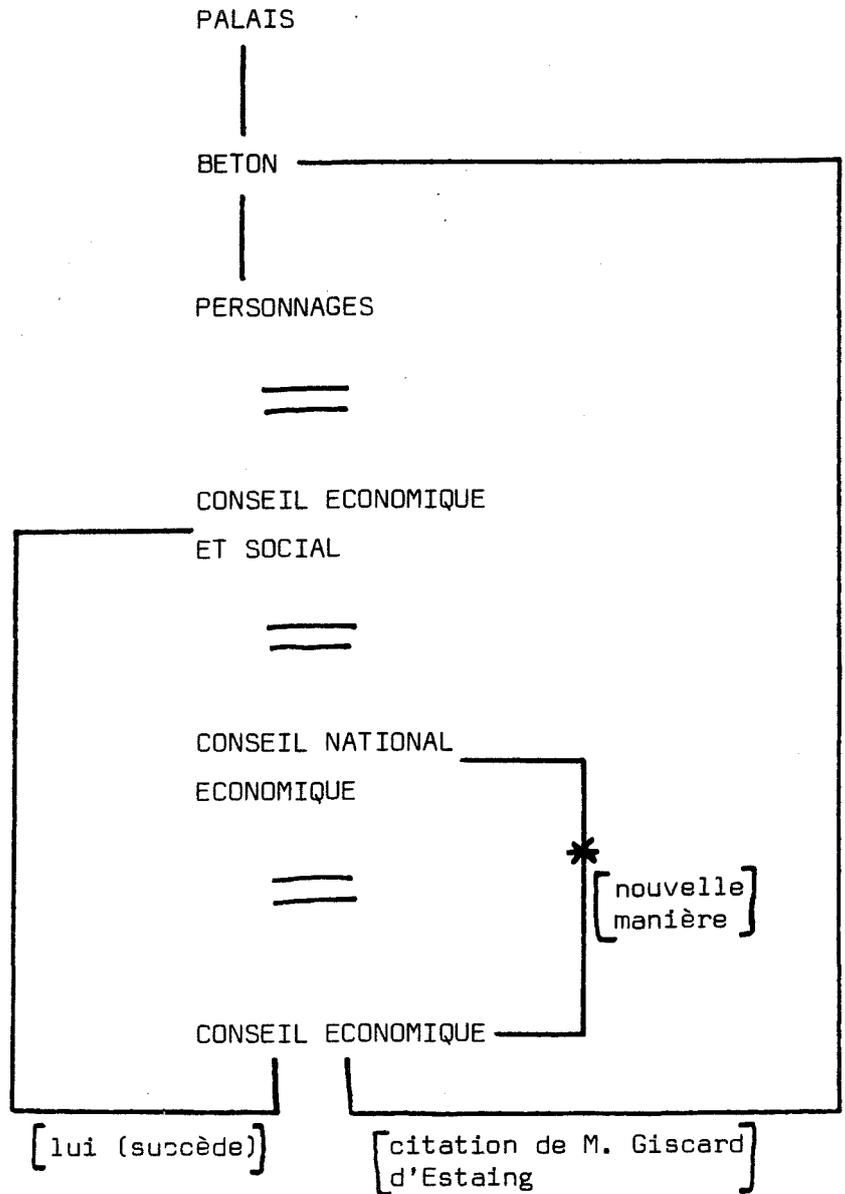


figure IV - B

- == rupture
- liaison
- [X] X marque le lien
- \* lien lâche

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE (J.C.) DUCROT (O.) (1976) L'argumentation dans la langue. Langages n° 42, Paris : Didier-Larousse. pp. 5-27
- BRUXELLES (S.) DUCROT (O.) FOUQUIER (E.) GOUAZE (J.) DOS REIS NUNES (G.) REMIS (A.) (1976) Mais occupe-toi d'Amélie. Actes de la Recherche en sciences sociales n° 6 (1976) Paris : Maison des Sciences de l'Homme et de l'Ecole des Hautes Etudes en sciences Sociales pp. 47-62
- DUCROT (O) (1973a) La notion de cause (en collab. avec M.C. Barbault). in : La preuve et le dire, Paris : Mame. pp. 103-116
- DUCROT (O.) (1973b) Les échelles argumentatives. in : La preuve et le dire. Paris Mame. pp. 225-285
- GRIZE (J.B.) (1974) Argumentation, schématisation et logique naturelle. Revue européenne des sciences sociales n° 32. Genève : Droz. pp. 183-200.
- GRIZE (J.B.) (1976) Logique et organisation du discours. in : DAVID (J.) MARTIN (R.) eds. Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique. (Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz). Paris : Klincksieck. pp. 95-99.
- PERELAMAN (CH.) OLBRECHTS-TYTECA (L.) (1958) La nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation. Paris : PUF. 2 vol. Nouvelle édition (en un vol.) sous le titre : Traité de l'Argumentation. La nouvelle rhétorique. Bruxelles : Ed. de l'Institut de Sociologie, 1970.
- RIVAS (M.) (1976) Entraînement d'étudiants francophones à la négociation d'affaires et au débat public en anglais. in : ROULET (E.) HOLEC (H.) eds. L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université. pp. 113-128
- VIGNAUX (G.) (1974) Logique ou grammaire des arguments ? Revue européenne des sciences sociales n° 32. Genève : Droz. pp. 167-182
- VIGNAUX (G.) (1976) L'argumentation. Genève : Droz.

Hé ! Partez pas. Soyez sympa, quoi ! restez !

# APPRENDRE À ARGUMENTER

ANALYSE DE DISCOURS  
ET DIDACTIQUE DES  
LANGUES

mat. grise 22%  
rien que du bon 77%  
déchets radioactifs 0,9%  
Q.S.P. 0,1%

*Henri Portine*

Parler, écrire, c'est souvent donner son avis, que ce soit pour convaincre quelqu'un ou pour empêcher le désaccord de se faire jour, ou que ce soit pour exposer ce que l'on pense ou se forger une opinion à cette occasion. C'est pourquoi apprendre à construire du discours en fonction de la situation et du contexte verbal, apprendre à intervenir dans la production discursive, c'est apprendre à argumenter.

"Apprendre à argumenter" présente une conception globale du discours avant de proposer une série de bricolages au niveau de l'enseignement des langues.

- enseignement fonctionnel des langues,
- enseignement du français langue étrangère au niveau avancé,
- acquisition d'une compétence discursive en langue maternelle,
- formation des enseignants.

Beaucoup de négligences

PEDAGOGIE DE LA FAUTE OU DE L'ACCEPTABILITE

AB - Hélas, vous ne m'expliquez pas tous les jours tout vos châtiments

Sente dans ma cuisine, assise sur une chaise légèrement inclinée, la tête dans mes mains je réfléchis profondément. Je cherche à fabriquer quelque chose me sachant que faire, il faut

attitude exagérée ne mélangez pas présent passé

Vous n'avez pas travaillé le style de devoirs

le but de cet article n'est pas de proposer une théorie d'ensemble sur la pédagogie de la faute ou plutôt sur la pédagogie de l'acceptabilité, car il s'agit d'un domaine particulièrement étendu où les données psychologiques et pédagogiques doivent converger avec les propositions du linguiste appliqué. Nous nous contenterons ici de poser un jalon en partant d'un domaine limité : notre point de départ est notre expérience d'élèves d'Afrique Noire "francophone", dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue d'enseignement et qui après plusieurs années de français font ou continuent à faire certaines "fautes" que les exercices habituels, de type structural par exemple, n'arrivent pas à corriger. Nous nous situons donc ici dans une perspective de "rattrapage". De plus, nous pensons que cette perspective de "rattrapage" convient également à des élèves apprenant le français à l'"étranger traditionnel" (pays d'Europe ou d'Amérique Latine....)

1/2  
1  
15  
20

Le but de cet article n'est pas de proposer une théorie d'ensemble sur la pédagogie de la faute ou plutôt sur la pédagogie de l'acceptabilité, car il s'agit d'un domaine particulièrement étendu où les données psychologiques et pédagogiques doivent converger avec les propositions du linguiste appliqué. Nous nous contenterons ici de poser un jalon en partant d'un domaine limité : notre point de départ est notre expérience d'élèves d'Afrique Noire "francophone", dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue d'enseignement et qui après plusieurs années de français font ou continuent à faire certaines "fautes" que les exercices habituels, de type structural par exemple, n'arrivent pas à corriger. Nous nous situons donc ici dans une perspective de "rattrapage". De plus, nous pensons que cette perspective de "rattrapage" convient également à des élèves apprenant le français à l'"étranger traditionnel" (pays d'Europe ou d'Amérique Latine....)

Les limites de nos propositions peuvent être concrétisées par les points suivants :

La procédure que nous proposons paraît convenir à partir de douze ou treize ans, mieux encore avec les adolescents mais non avec les jeunes enfants.

Les enseignés doivent avoir une certaine habitude de l'"abstraction" et de la réflexion dans d'autres matières par exemple en mathématique(s) ou dans d'autres langues y compris leur langue maternelle. Cette habitude de la réflexion n'est pas liée à la connaissance d'une terminologie propre.

Il importe de consacrer un temps limité à ce travail qui n'a de sens que s'il est un raccourci vers une meilleure expression des élèves. Concrètement on peut dire qu'on ne doit pas lui consacrer plus d'un sixième du temps total d'enseignement du français langue étrangère et cela d'une façon fragmentée : par séance, pas plus du tiers d'une période ou d'une heure.

Nous ne proposons rien ici pour les erreurs de compréhension qui correspondent à une autre pédagogie. Il en est de même pour les "emplois évités" (non utilisation des pronoms, des mots de liaison, etc...)

Nous distinguons le "non-apprentissage" pour lequel notre procédure ne convient pas et l'"apprentissage en cours" pour lequel elle convient :

Pour une tournure donnée, la situation de non-apprentissage est celle de l'enseigné qui ne peut absolument pas produire cette tournure, même concurremment avec d'autres inacceptables. L'"apprentissage en cours" correspond à la possibilité de produire cette tournure, même parmi d'autres inacceptables. Dans les deux cas, le résultat n'est pas forcément lié au fait qu'un modèle a été proposé à l'enseigné, qui peut soit proposer de lui-même une construction qu'en principe il n'a jamais rencontrée (voir l'exemple de "rien" en fin d'article), soit ne pas avoir assimilé un modèle proposé.

On peut en déduire que la procédure envisagée ne convient guère au tout début de l'apprentissage. Mais il convient de nuancer ce point. Les élèves montrent souvent, au début des cours, une aptitude à se corriger les uns les autres. Il convient d'encourager cette aptitude. On ne peut pas introduire une procédure de pédagogie de la faute au bout de quelques centaines d'heures de français si l'attitude qui lui correspond n'a pas été favorisée dès le début. Il n'en demeure pas moins que pour l'essentiel la procédure que nous proposons interviendra surtout avec l'écrit, quand celui-ci se situe au niveau de la production et non de la simple reproduction, plus ou moins apparentée à la copie ou à la dictée.

Il est nécessaire que les enseignés puissent eux-mêmes tester leurs productions, qu'ils soient à même de se poser les questions opportunes et de trouver les réponses, auprès de leur professeur sans doute, mais aussi dans un matériel pédagogique facilement consultable (qui reste à élaborer).

Nous ne traiterons pas ici des interférences. Il n'y a pas de doute que l'influence de la langue maternelle est grande sur l'apprentissage d'une langue seconde et qu'il faut en tenir compte dans la stratégie d'apprentissage que celle-ci soit réflexive ou non. Sur cette question nous renvoyons dans ce numéro à l'article de Amr Ibrahim "Temps ou aspects" ? Les exemples que nous proposerons corres-

pondent à des "fautes internationales" c'est-à-dire à des constantes que l'on retrouve chez des enseignés dont la langue maternelle est différente, certaines de ces "fautes" étant aussi commises par des élèves français.

La notion de "fautes" est elle-même imprécise ou plutôt le choix des éléments à corriger dépend des objectifs de l'enseignement. Nous considérons ici que les enseignés ont le désir de se rapprocher le plus possible du "français cultivé" tout en étant informés des autres niveaux de langue en particulier de celui du français courant. C'est dire que sans chercher un purisme inutile, nous sommes amené à chercher la correction d'énoncés comme :

Si ce serait mon fils, "ce serait pareil tout en sachant bien que de tels énoncés sont d'usage en français familier. Cette position n'est pas absolue ; si un étranger vise surtout à la compréhension écrite, ou à la conversation courante de type touristique, des écarts de ce type avec le "français cultivé" sont sans importance. L'idéal serait évidemment qu'on arrive à l'enseignement de "niveaux de langue" variés. C'est un problème que nous ne traiterons pas ici.

Un certain nombre de constatations et d'hypothèses va nous permettre d'étayer nos propositions :

Tout d'abord envisageons la position des méthodologues et des enseignants en face de la "faute". Sans parler ici des attitudes coercitives qui font de la "faute" une maladie honteuse qu'il convient à la fois de cacher et de sanctionner nous constatons tous qu'il y a actuellement deux positions contradictoires en face de la "faute".

- La première est celle qui consiste à donner la priorité à la production d'énoncés corrects, même si cette production est obtenue au prix de techniques strictement répétitives et si de ce fait la communication réelle est mise entre parenthèses au cours de l'apprentissage. Inutile de rappeler ici la conception behavioriste qui fait de l'acquisition de la langue une habitude etc. Il nous semble que les méthodes audio-visuelles dans leur utilisation classique avaient pour objectif la production d'énoncés justes sans passer par des relais correctifs. Nous savons tous que dès qu'il y a réemploi libre ou expression personnelle ce but n'est pas atteint. D'autre part et pour renforcer cette position, il y a dans la tradition de l'enseignement en France, une règle d'or qui consiste, ou consistait car nous semble-t-il les choses évoluent un peu, à ne jamais présenter de "fautes" aux élèves, pour ne pas les "fixer". Or tout enseignant français sait très bien que la "faute" est au centre de l'enseignement, il suffit d'avoir corrigé des dictées (pièges) et des rédactions pour le remarquer.

Tout se passe alors comme si la faute, c'était le propre de l'enseigné et l'expression juste, l'enseignant, sans qu'on puisse établir de pont entre les deux. Une seule exception, mais essentielle, l'autorisation dans la phrase correctrice du compte-rendu de rédaction de proposer à la classe des paragraphes d'élèves pour les améliorer. Nous n'insisterons pas ici sur l'aspect inter-relationnel entre enseignants et enseignés qui est lié à une telle conception. Constatons simplement que si l'enseignant n'a pas à inventer des "fautes" pour les proposer à ses élèves, ne pas prendre les "fautes" en compte, ne pas chercher à les analyser avec les élèves, ne pas chercher ensemble les raisons qui les provoquent, mais se contenter de noter "incorrect" dans la marge ou de proposer la correction, c'est de reconnaître de vertu qu'à l'"auto-correction" ou à la mémoire. Il ne s'agit pas de nier la fonction de ces deux éléments mais de se demander s'il ne convient pas d'ajouter d'autres procédures.

- La seconde attitude plus récente dans l'enseignement des langues est d'affirmer l'utilité de la "faute" comme tremplin vers l'expression juste. Certains vont même jusqu'à penser qu'il convient d'en proposer aux élèves. E. Roulet (1) traduit ainsi R. Lakoff : "Le maître doit donner à l'élève une aide pour qu'il puisse faire ses propres généralisations et apprendre comment les sujets parlants (the native speaker) comprennent et utilisent intuitivement ces phrases. Cela implique nécessairement qu'il est essentiel de donner à l'élève des phrases agrammaticales, afin qu'il puisse les comparer aux phrases grammaticales pour voir lui-même quelle est la différence, de telle manière que, quand il sera seul et devra décider lui-même, il puisse compter sur cette nouvelle capacité de généraliser sur ce point et faire la généralisation correcte". Même si nous sommes attirés par la position de R. Lakoff; nous ne la retiendrons pas ici, n'en ayant aucune expérience.

De ces deux conceptions contradictoires, nos constatations nous amènent à proposer les points suivants :

- Ne pas "proposer" de fautes quand l'élève en est au début de l'apprentissage d'un micro-système donné.

- Prendre des précautions typographiques pour montrer, dès qu'il est reconnu comme tel, qu'un élément est fautif (nous utilisons le symbole des linguistes \* et rayons en pointillé l'élément fautif). Nous l'écrivons plutôt que nous le prononçons.

---

(1) - E. Roulet : Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Nathan, Paris, 1972.

- Ne pas se fier à la vertu d'exercices de type répétitif quand il s'agit de rattrapage. A notre avis l'exercice structural peut rester comme exercice d'apprentissage mais non comme exercice de "rattrapage" (c'est-à-dire quand il y a emploi répété d'une forme erronée).

- Ne pas hésiter à présenter aux élèves les fautes qu'ils ont commises, surtout quand ces fautes ont une certaine constance et sont faites par une partie importante des élèves.

- Présenter les éléments fautifs de manière à favoriser l'observation des "irrégularités" d'un micro-système donné. (Ce point sera illustré dans les exemples).

Après avoir présenté cette position méthodologique, nous voudrions l'appuyer sur des données psychologiques et linguistiques :

Sans postuler une analogie naïve entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère, nous pensons que certains rapprochements sont utiles, ne serait-ce que parce que de jeunes enfants commettent dans leur langue maternelle des erreurs semblables à celles d'un étranger apprenant leur langue (\* le livre de moi, \* je veux que tu viens, \* il est (aussi) joli comme toi, \* c'est plus mieux, etc.). Nous citerons ici Laurence Lentin (2) : "L'enfant apprend à parler à l'aide d'hypothèses (inconscientes) sur ce qu'il perçoit du discours de l'adulte (...). Il s'agit de tâtonnements, non de conditionnement". Laurence Lentin fait une autre constatation importante pour notre propos quand elle explique que l'enfant apprend par accumulations et différenciations. Avant d'être "le fait" le mot de l'enfant servant à le désigner peut servir aussi pour tous les liquides. Il en va de même pour les constructions :

"Moi, i(l) veu(t) sortir"

accumulation de toutes les personnes sur un élément de base (i(l) veu(t) avant de différencier les relations. Or nous pensons qu'effectivement, au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a souvent des généralisations qui sont source d'erreurs et qui précèdent des différenciations correctes.

Donnons tout de suite un exemple :

\* Je n'ai vu rien

peut être considéré comme une généralisation en face de :

---

(2) - a) L. Lentin : Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans.  
b) L. Lentin : Comment apprendre à parler à l'enfant  
E.S.F., Paris, 1973

Je ne vois rien

Je ne m'aperçois de rien

Je ne me suis aperçu de rien

Je ne vois personne

Je n'ai vu personne

Donner les moyens de différencier, c'est précisément montrer d'où vient la généralisation abusive.

Signalons encore que L. Lentin est d'accord pour estimer avec les psychologues et les linguistes que les systèmes "transitoires", c'est-à-dire ceux qui apparaissent au cours de l'apprentissage sont cohérents et constants. Ce ne sont point des "fautes" au sens habituel du mot mais des écarts par rapport à la langue des adultes (pour nous celle de la fin de l'apprentissage). Nous définissons donc les "fautes" transitoires comme des relais et même des tremplins vers l'expression juste.

Il est important que des études linguistiques proposent une analyse qu'on peut rapprocher de celle que nous venons d'envisager. Ainsi H. Frei (3) analyse un certain nombre d'écarts par rapport au "bon usage" sous des rubriques comme "Le besoin d'Assimilation" dont une partie s'appelle "L'instinct analogique" et le "besoin de Différenciation". D'autre part analogie et différenciation sont constamment évoquées en linguistique diachronique. Ce sont effectivement deux des causes principales de l'évolution des langues. Sans chercher à syncrétiser des choses différentes, nous pensons qu'une réflexion sur la grammaire historique n'est pas sans fournir des éléments qui confirment les processus d'apprentissage

D'autre part pour rester dans le domaine linguistique, nous savons que la grammaire transformationnelle fait appel à la notion d'acceptabilité, ce que précisément nous comptons faire en méthodologie. Sur ce point il convient toutefois de donner deux précisions. La première est que nous ne considérons pas la grammaire transformationnelle comme une explication de ce qui se passe dans le cerveau humain soit au cours de l'apprentissage soit au moment où l'on émet ou perçoit un discours. Aucune théorie linguistique pour le moment ne correspond à une telle perspective. La deuxième précision est que l'acceptabilité du méthodologue est différente de celle du linguiste sur un grand nombre de points :

- L'acceptabilité didactique s'adresse à des enseignés en cours d'apprentissage.

---

(3) - H. FREI : La grammaire des fautes, Genève , 1971 (réimpression de l'édition de 1929)

- L'acceptabilité didactique nous paraît exclure d'interroger sur l'acceptation ou la non-acceptation de séquences sur lesquelles un grammairien décrivant sa langue maternelle hésite à trancher.

- Elle exclut presque totalement les séquences inacceptables présentées seulement à des fins démonstratives.

- Elle est imitative, c'est-à-dire qu'elle se réfère à des exemples ou modèles mémorisés. Elle est au mieux déduite, c'est-à-dire qu'elle porte alors sur des variations mineures des modèles mémorisés.

- Elle est souvent contextuelle ou situationnelle. C'est dire qu'on traite souvent des séquences qui sont inacceptables seulement à cause du contexte :

\* J'ai acheté deux poulets pour cent francs

sera inacceptable à cause du contexte ou de la situation si celui qui parle à dépensé deux cents francs pour payer ses poulets. Il aurait dû dire :

J'ai acheté deux poulets à cent francs

(ou "deux poulets pour deux cents francs"). D'autre part on évitera de proposer des énoncés acceptables mais qui ont peu de chances d'être produits, tout au moins en "contexte zéro". Par exemple :

Le poisson nage

Le cahier est léger. Il est en papier

Avec mes jambes je marche

Je prends mon parapluie parce qu'il pleut

Ou si l'on travaille sur de tels énoncés, il faut trouver des situations qui les justifient ; par exemple "le poisson rouge nage de nouveau. Il va mieux".

Cela ne signifie pas qu'au cours de manipulations, on ne sera pas amené à proposer des énoncés hors contexte. Mais on partira d'un contexte et on aboutira à une production de phrases en situation.

Cette dernière remarque situe déjà notre propos au niveau des applications pédagogiques. Prenons par exemple des adolescents après deux cents heures de français, ayant l'habitude de la réflexion, ayant dès le début de l'apprentissage commencé à se corriger les uns les autres, et commençant à écrire en s'éloignant des modèles mémorisés. Le but est d'aider le groupe non seulement à se corriger mais à ne plus commettre l'"erreur" qui est l'objet de l'étude.

Il faut l'aider à observer et à manipuler avec des opérations simples : Ajouter (+) supprimer (-) déplacer (→) substituer (S). La correction sera double ; dans un premier temps, ce sera la correction à laquelle nous avons l'habitude

de procéder ; dans un deuxième temps elle consistera à trouver un énoncé correct dans lequel on maintient l'élément qu'on a modifié dans la correction précédente. Des grilles d'observation pourront compléter l'exercice. Il va sans dire que ce travail repose sur des relevés de fautes permettant de sélectionner les points sur lesquels le travail sera fait en classe, le but étant d'arriver à ce que les élèves fassent eux-mêmes ce travail, même indépendamment de la classe, si l'on envisage de leur fournir un matériel approprié. Précisons encore que les "opérations simples" le sont dans le principe mais avec des variations au niveau des applications et que les manipulations peuvent entraîner des changements de sens pourvu que ces derniers soient signalés. Enfin on sera mené à prendre en considération des exemples proposés intuitivement.

Précisons à partir d'"écarts" précis et réellement commis le déroulement de l'exercice.

Soit l'énoncé :

Si ce serait mon fils, ce serait pareil.

● 1) On examine la tournure avec le groupe des enseignés. Cette première phase peut être proposée aux enseignés de deux façons :

- ou bien on leur dit qu'il y a une faute

- ou bien ils ont à décider s'il y en a une (nous préférons la deuxième manière de procéder, qui correspond davantage à leur situation d'enseignés).

Le groupe la juge inacceptable ce qui peut être matérialisé ainsi :

\* Si ce serait mon fils, ce serait pareil

● 2) On obtiendra des enseignés une première correction :

Si c'était mon fils, ce serait pareil

● 3) (Facultatif) On peut ici comparer avec la langue maternelle en particulier si le mode est le même dans les deux propositions.

● 4) On cherche s'il n'est pas possible de maintenir l'élément fautif mais cette fois dans une phrase correcte.

On laisse les enseignés chercher eux-mêmes si on les aide en leur suggérant de changer "si" (S), ou de faire une suppression (-). On obtiendra, ou à la rigueur, on proposera :

Ce serait mon fils, ce serait pareil.

● 5) On observera le dégroupement (ou différenciation)

	Si	- Rait - Rait	- Ait - Rait
Si c'était mon fils, ce serait pareil	oui	Non	Oui
Ce serait mon fils, ce serait pareil	non	oui	non

(il est possible mais non nécessaire de préciser les étiquettes : conditionnel présent, imparfait de l'indicatif).

● 6) (Facultatif) Les élèves peuvent demander des explications supplémentaires ou en proposer. Ne pas refuser leurs propositions. Cette phrase n'a pas pour but de trouver "l'explication en soi" qui sans doute n'existe pas mais de mieux fixer pour mieux produire. Ne pas les considérer comme importante surtout qu'elle risque d'être longue. On peut à la rigueur proposer selon les niveaux :

Si + AIT : inutile d'exprimer la condition une seconde fois, elle l'est déjà par "si".

Pourquoi la forme en RAIT ?" (...) il y a un rapport d'antériorité entre la proposition avec "si" et la suivante qui en est la conséquence". (D'après G. Guillaume En fait les choses pour G. Guillaume sont plus compliquées : il précise que le rapport est notionnel). Dans ce cas précis, nous ne considérons pas le point 6 comme très opératoire.

● 7) Regroupements (selon les cas) Ceci pour des constructions similaires à celles qui sont proposées dans les points 2 et 4. Ici, il ne s'agirait guère que de variations lexicales peu productives ("Même si c'était"..., "Pour le cas où ce serait"... Cette tournure ayant pu être déjà proposée par les élèves en 4).

● 8) Faire produire des phrases en situation sur les modèles proposés. (Nous ne donnons pas d'exemples, car ils dépendent des situations intéressant les élèves. A partir de là cette phrase ne présente du reste aucune difficulté).

Précisons que le schéma présenté n'est qu'un exemple et qu'il peut subir des variations pour des raisons diverses (nature des fautes, limites de temps, etc..)

Voici un autre énoncé :

Je veux que vous faisiez ce travail

1) Le groupe le juge inacceptable

\* Je veux que vous faisiez ce travail

2) Première correction

Je veux que vous fassiez ce travail

3) Deuxième correction

Je veux que vous accomplissiez ce travail

(ou tout autre exemple où sera maintenu une forme semblable à celle de l'imparfait).

4) Paraît peu opératoire ici.

5) De même

6) Il peut être intéressant de rechercher ici (en rapport avec 2) les subjonctifs qui n'ont pas de formes semblables à celles de l'imparfait de l'indicatif. ("Etre", "avoir", "pouvoir", "savoir"). On obtiendra par exemple :

Pour faire ce travail, il faut que vous ayez du courage.

Pour faire ce travail, il faut que vous sachiez vous débrouillez, etc.

Le dernier exemple que nous proposons est déjà plus près d'une systématisation (celle-ci n'est pas exclue dans l'exercice précédent pour rapprocher les formes semblables à l'imparfait de l'indicatif et au présent du subjonctif).

Soit l'énoncé classique :

Je n'ai pas de l'eau

1) \* Je n'ai pas de l'eau

2) Je n'ai pas d'eau

3) Peut-être intéressant si dans la langue maternelle les deux tournures sont semblables au morphème négatif près.

4) On précise qu'on peut changer le verbe ou faire une addition :

(+) Je n'ai pas de l'eau mais du vin

(S) Ce n'est pas de l'eau

	Affirmation (oui)	Négation (non)	De pas d'article	De l' (article)
<i>J'ai de l'eau</i>	oui			oui
<i>Je n'ai pas d'eau</i>		oui	oui	
<i>Ce n'est pas de l'eau</i>		oui		oui
<i>C'est de l'eau</i>	oui			oui

6) (Facultatif) Faire trouver que la négation n'est pas de même nature :

Je n'ai pas d'eau (absence)

Ce n'est pas de l'eau (identification)

L'explication peut ici se faire dans la langue maternelle si c'est absolument nécessaire.

7) Le regroupement des quantitatifs qui fonctionnent comme "pas de" est ici particulièrement opératoire :

On obtiendra des phrases avec :

- "plus de" (intensif et négatif)
- "beaucoup de"
- "trop de"
- "assez de"
- "un peu de"
- "peu de"

Cet exercice appelle les remarques suivantes :

- Tous les exemples ne sont pas traités. Dans une systématisation du Niveau II, il faudrait envisager des exemples comme :

"Les journaux ne font pas une publicité honnête"

qui peut se paraphraser en :

"Les journaux font une publicité qui n'est pas honnête"

- Une phrase comme :

"Je n'ai pas de l'eau mais du vin"

pose un problème de progression : on peut penser que pour des raisons de fréquence elle n'a pas à être enseignés au Niveau I

On peut aussi penser qu'elle a son intérêt dans la mesure où elle peut faciliter l'apprentissage en aidant les élèves à observer et à différencier les emplois avec et sans article.

::::::::::

Il nous reste à nous demander si présenter aux élèves des tournures en opposition, ce n'est pas favoriser la confusion. Remarquons que cette confusion existe déjà dans leur esprit, qu'ils ont avant cette phase fait des exercices de fixation qui n'ont pas abouti et qu'en fait ce que nous leur proposons c'est l'observation de l'opposition pour qu'ils dominent mieux les causes de confusion. Il s'agit bien d'observation et non d'exercices du type :

Ce serait mon fils, ce serait pareil

Si c'était mon fils, ce serait pareil

qui comporte, lui, le risque de maintenir la confusion (la répétition des trois RAIF) et d'un AIT n'est pas un bon moyen de fixer la différence). Manipulations et observation nous paraissent au contraire des outils puissants d'apprentissage. Ce que nous faisons, ce n'est d'ailleurs pas vraiment opposer, mais différencier, regrouper, dégroupier.

Nous nous demandons même s'il est nécessaire que "la faute" ait été commise pour proposer cette procédure. Par exemple des enseignés ont appris, d'une part, l'emploi de "rien" avec les temps simples : "Je ne vois rien" "Je ne m'occupe de rien" et, d'autre part, le passé composé : "J'ai vu tes lunettes", etc. Est-il de bonne méthode de commencer l'étude de la place de "rien" avec les temps composés en demandant aux enseignés de produire eux-mêmes des phrases, c'est-à-dire en fait est-il de bonne méthode de provoquer l'apparition d'énoncés du type "Je n'ai dit rien" avant d'arriver à "Je n'ai rien dit" "Je ne me suis occupé de rien" ? Actuellement une réponse négative catégorique est à considérer comme non fondée.

Donc en envisageant une prise en compte de la "faute" comme élément dynamique de l'apprentissage, comme tremplin vers l'expression juste, nous avons noté trois procédures :

1) "Donner à l'élève des phrases agrammaticales" (1) Nous n'avons ni retenu ni analysé cette hypothèse.

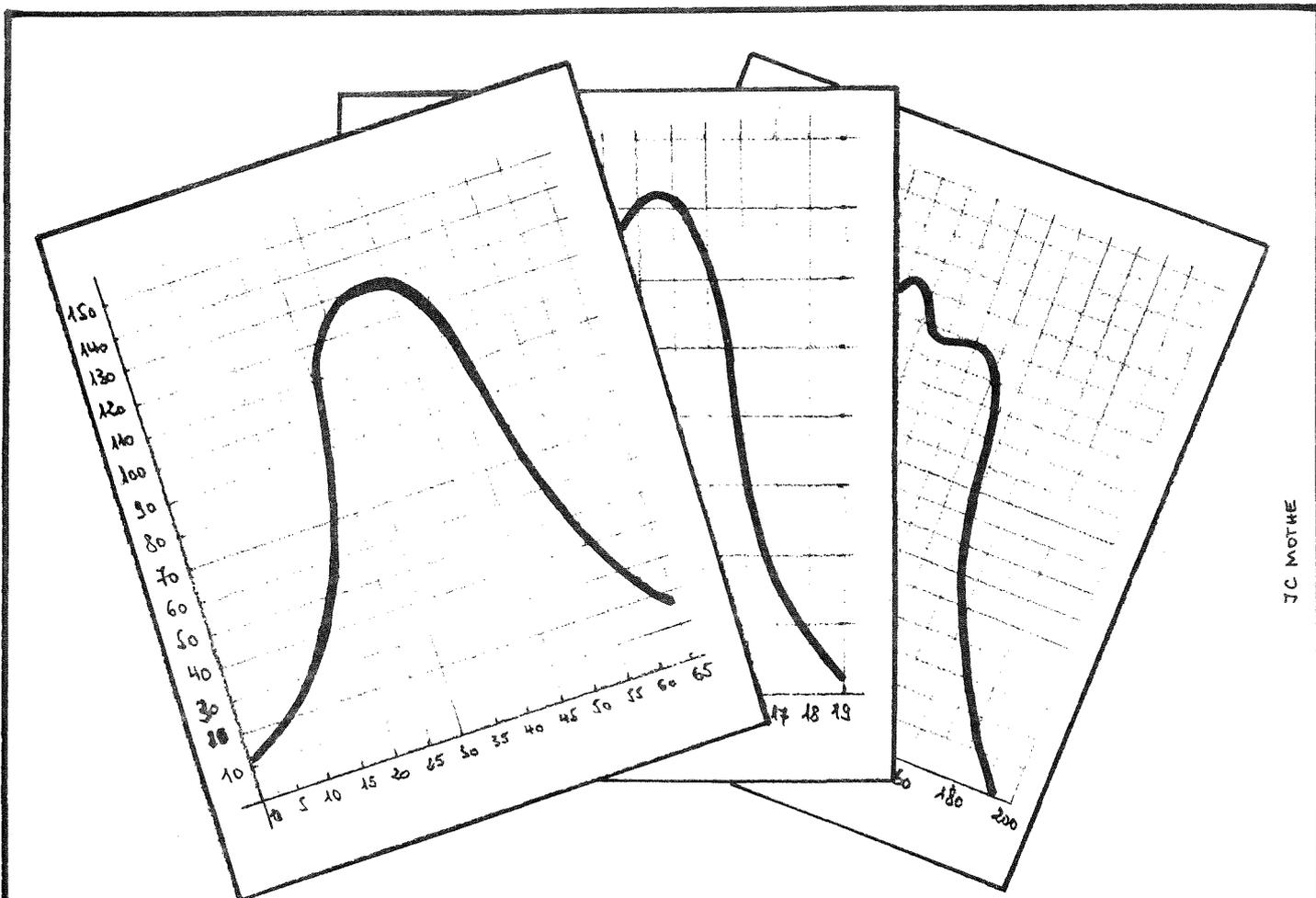
2) Après un apprentissage préalable pendant lequel les modèles seront enseignés, partir des phrases des élèves pour en juger avec eux l'acceptabilité et pour leur permettre d'effectuer les différenciations et les regroupements dont ils ont besoin. C'est cette hypothèse que nous avons développée. Nous la situons au niveau du rattrapage.

3) Amener les élèves à proposer leur combinatoire pour l'avaliser ou pour la réajuster avec eux. Nous ne pensons pas avoir assez d'éléments pour apprécier la validité de cette procédure, mais nous pensons qu'il s'agit là d'une piste à suivre.

Ce que nous avons décrit nous semble être un certain type de grammaire explicite tourné vers la production de phrases. Nous sommes persuadé qu'une grammaire réflexive, utilisée avec mesure et en temps limité peut aider les enseignés à mieux dominer la langue. Mais une pédagogie de la faute ne saurait suffire si elle se limitait au coup par coup. Il est possible et nécessaire de l'organiser en fonction de regroupements qui favorisent la systématisation.

André LAMY

(article paru dans la revue "Etudes de Linguistique Appliquée n° 22" - Didier, Paris)



J.C. MOTHE

JCM

## Faut-il supprimer les examens ?

par Jean-Claude MOTHE

L'examen est la forme d'évaluation qui fait l'objet des critiques et des contestations les plus anciennes, les plus nombreuses et les plus variées, allant parfois jusqu'à la remise en cause de son existence même<sup>1</sup>.

Selon l'usage ordinaire du terme, on appelle examen une épreuve, ou une série plus ou moins massée d'épreuves, comportant un seuil de succès déterminé par une note minimale à atteindre.

Les examens s'opposent ainsi :

- 1) aux diverses épreuves d'évaluation qui ne comportent pas de seuil de succès (*épreuves de diagnostic*, qui ont pour fonction de détecter les éventuelles insuffisances de l'apprentissage, ou *épreuves de classement*, qui servent à répartir des sujets en différentes classes de niveau) ;
- 2) aux épreuves périodiques qui constituent l'appareil de ce qu'on appelle l'*évaluation continue* (avec laquelle peut se combiner une série massée d'épreuves finales qui est un examen complémentaire) ;
- 3) aux *concours*, dont le seuil de succès est déterminé en priorité par un *numerus clausus* fixant à l'avance le nombre maximum d'admis<sup>2</sup>.

Ajoutons, pour compléter la définition, que le succès aux examens (ainsi qu'aux concours et à une partie des systèmes d'évaluation continue) s'accompagne d'une sanction institutionnelle telle que l'obtention d'un diplôme, l'entrée dans un cycle scolaire

ou universitaire ou le passage à un degré supérieur d'enseignement.

L'évaluation diagnostique, intégrée à l'apprentissage, est d'une utilité généralement reconnue. Qu'elle soit formelle ou informelle, analytique ou impressionniste, chiffrée ou appréciative, permanente ou périodique, elle a le mérite de permettre à chaque élève de se situer relativement aux autres, mais surtout à lui-même par la mesure de ses progrès, et d'aider l'enseignant à contrôler l'efficacité de son enseignement et à l'ajuster aux besoins et aux capacités de sa classe.

L'évaluation préalable à un cycle d'apprentissage, même si elle prête le flanc à la critique pour certaines de ses applications (répartition en classes de niveau, orientation...) est considérée comme bénéfique, si elle est convenablement effectuée, car elle permet elle aussi – à moins qu'il ne s'agisse de débutants complets dans la matière enseignée – une meilleur

1. Cet article se réfère à plusieurs reprises à deux ouvrages fondamentaux dont on ne saurait trop recommander la lecture :  
– Henri PITRON, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F. 1963 (Coll. Sup « Le Psychologue »).

– Gilbert DE LANDSHEERE, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles, Labor ; Paris, Nathan, 1972 (Coll. « Éducation 2000 »).

2. Ce qui n'empêche pas, et c'est ce qui se passe effectivement dans de nombreux concours, de fixer aussi une note-seuil dont on tient compte que si le nombre de candidats qui l'atteignent est inférieur au *numerus clausus*.

leure adaptation de l'enseignement au niveau des élèves.

Même les concours, au moins ceux qui sont organisés pour un recrutement professionnel, sont reconnus comme légitimes : pour embaucher des sténodactylographes dans une entreprise, si le nombre des candidats est supérieur à celui des postes à pourvoir, n'est-il pas justifié d'accorder ces postes à ceux qui auront fourni les meilleures performances correspondant aux capacités professionnelles qu'on attend d'eux ?

Les examens au contraire soulèvent de nombreux problèmes. Les critiques qui les visent, certaines depuis fort longtemps<sup>3</sup>, se sont multipliées de toutes parts, pour atteindre sans doute en Europe leur point culminant en 1968. Rationnelles ou passionnées, limitées ou radicales, formulées par les docimologistes ou par les étudiants, justifiées ou excessives, visant un examen particulier ou remettant en cause toute une conception éducative et tout un système politique, elles peuvent se regrouper en trois grandes catégories selon qu'elles contestent la fidélité, la validité ou même l'innocuité des examens.

### Leur infidélité

La *fidélité* est la qualité d'un instrument de mesure qui fait que les résultats restent constants quelles que soient les conditions de la mesure : un mètre ruban élastique, un chronomètre capricieux manquent de fidélité.

Les défauts de fidélité des examens, qui sont eux aussi des instruments de mesure, ont alimenté depuis plusieurs décennies d'innombrables études. Il est bien connu maintenant que la forme traditionnelle des épreuves d'examens (questions peu précises, peu nombreuses et nécessitant des réponses longues, complexes et diversifiées à l'infini), dont la dissertation chère aux examens français constitue l'exemple privilégié, fait appel au jugement subjectif des examinateurs et est donc la source de nombreux facteurs d'infidélité.

Entre examinateurs différents, des écarts importants affectent à la fois la moyenne des notes attribuées (certains juges sont d'une façon générale plus sévères que d'autres), leur dispersion (certains examinateurs utilisent la totalité de l'échelle de notation, d'autres se cantonnent dans un petit nombre de degrés moyens) et leur classement (d'autant moins stable que la tâche à accomplir est plus complexe et divisible en facteurs plus nombreux).

Les mêmes éléments sont affectés par des différences intra-individuelles, qu'on peut constater entre deux notations, d'un même juge effectuées à un certain intervalle de temps, et qui sont imputables à toutes sortes de phénomènes difficilement contrôlables dont la cause commune est que le correcteur, aussi compétent et honnête soit-il, est un être humain et que son jugement est soumis à des variations. Ces variations peuvent avoir des causes intrinsèques à la personne de l'examineur (état physiologique, affectif, intellectuel...) ou des causes extérieures (effets de contamination par des éléments étrangers à ce qu'il s'agit d'évaluer : effet de halo, quand le juge se laisse influencer par l'aspect physique, le comportement, l'écriture de sujets qu'il ne connaît pas ; effet de stéréotypie, quand il se laisse influencer par les résultats passés de sujets qu'il connaît déjà ; surévaluation ou sous-évaluation d'un travail de qualité moyenne selon qu'il est corrigé immédiatement après un autre travail médiocre ou excellent...).

La résistance à ces variations, elle-même variable selon les examinateurs, est un facteur supplémentaire d'infidélité.

Tout cela serait sans gravité si les examens n'étaient assortis, dans nos systèmes, de sanctions aux conséquences souvent lourdes, parfois décisives sur l'avenir des intéressés.

C'est pourquoi l'infidélité des examens traditionnels, élément important du rôle du hasard dans les succès ou les échecs, renforce l'impression – excessive – qu'il s'agit d'une pure loterie, et le sentiment – justifié – d'une insupportable injustice.

### Leur manque de validité

Plus graves encore sont les critiques qui visent la *validité* des examens. Une épreuve est dite valide quand elle mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer, et non autre chose.

Contrairement à la fidélité, qui est une qualité absolue, la validité est une qualité relative : c'est par rapport à son objectif qu'une épreuve sera ou non considérée comme valide. L'appréciation de la validité d'un examen dépendra donc en priorité de la nature de l'objectif qu'on lui assigne.

Or il peut arriver en premier lieu que l'objectif d'un examen soit ambigu ou mal défini.

Tel est par exemple le cas du baccalauréat français qui est un examen hybride, à la fois contrôle terminal de la formation secondaire et épreuve d'aptitude à la formation universitaire. Il y a donc de fortes chances pour que, sur deux objectifs aussi différents attribués à un même examen, l'un des deux au moins soit mal atteint.

Mais même si cette fonction fondamentale est clarifiée, d'autres ambiguïtés peuvent subsister dans les objectifs.

Ainsi, on pourrait s'attendre que les examens d'admission à un apprentissage spécialisé ou à une qualification professionnelle aient pour objectifs de vérifier les capacités des candidats à adopter les comportements et les pratiques qu'on attend d'eux par la suite.

Or il n'est pas rare que des examens de ce genre (par exemple des examens d'aptitude à l'enseignement) se contentent de contrôler l'acquisition de connaissances théoriques dont beaucoup seront de peu d'utilité dans la pratique professionnelle ultérieure.

Et même s'il s'agit de connaissances qui doivent être professionnellement utiles, est-il suffisant de vérifier leur acquisition ? Que penser d'un examen pour le permis de conduire qui se limiterait à contrôler la connaissance des règles du code de la route ?

La validité prédictive de tels examens prétendument pronostiques ne peut être que fort pauvre.

De la même façon, parmi les examens de contrôle traditionnels, nombreux sont ceux qui mesurent surtout la mémorisation de connaissances factuelles, comme s'il n'était pas démontré que ces connaissances, apprises spécialement pour l'examen (le « bachotage »), subissent à brève échéance une énorme déperdition<sup>4</sup>, et qui accordent une place insignifiante à la mesure de capacités certainement plus importantes et plus durables comme les facultés de transfert, de synthèse, d'appréciation.

Pour les langues vivantes, où c'est la connaissance pratique de la langue qui, dans bien des cas, devrait être mesurée, les épreuves traditionnelles font encore souvent appel à des connaissances théoriques de type métalinguistique ou, inversement, à l'intelligence, facteur dont la pertinence n'est pas évidente dans ce domaine.

3. G. De Landsheere, mentionne à ce sujet un rapport de la Commission consultative sur les examens dans l'enseignement secondaire de Grande-Bretagne, déposé dès 1911.

4. Selon G. De Landsheere, la preuve a été faite que jusqu'à 80 pour 100 de ces connaissances ont disparu quinze mois après l'examen.

Outre la mémoire, on a pu reprocher à ces examens de valoriser objectivement des aptitudes de valeur contestable : la capacité de reproduire fidèlement les idées des autres (celles des professeurs, des auteurs de manuels) ou de les deviner (celles des examinateurs) en y conformant ou en dissimulant ses jugements personnels ; l'aptitude à la verbalisation rhétorique et au formalisme ; le conformisme à l'égard de l'institution scolaire ou universitaire et, d'une façon générale, à l'égard des habitudes culturelles des classes sociales dominantes.

Déjà en 1929, H. Piéron et ses collaborateurs notaient, à propos du célèbre certificat d'études, qu'il pouvait « renseigner sur un trait, non négligeable à coup sûr, de l'individualité enfantine : l'aptitude scolaire, fonction complexe de traits de caractère (bonne volonté, docilité) et de capacités d'acquisition et de dressage. Mais c'est une donnée en somme assez pauvre et fort insuffisante<sup>5</sup>. »

De tels objectifs pourraient effectivement correspondre à une certaine conception de l'examen, et en ce cas sa validité serait satisfaisante. Mais ils sont rarement avoués comme tels. Il est plus fréquent d'attribuer à l'éducation des objectifs comme développer la personnalité, favoriser la créativité ou aiguïser l'esprit critique. Le moins que l'on puisse dire est que les examens traditionnels ne permettent guère de vérifier si de tels objectifs ont été atteints.

Car la validité d'un examen de contrôle n'exige pas seulement que son contenu se conforme à ses objectifs, mais aussi que ses objectifs se conforment à ceux de l'apprentissage dont il est censé mesurer les effets.

Trop souvent, le divorce est flagrant entre l'ambition des objectifs pédagogiques et la réalité de l'examen, ce qui met l'enseignant dans une position difficile : « Il est jugulé dans sa méthodologie, écrit G. De Landsheere, si l'esprit de l'examen est étranger aux objectifs pédagogiques qui lui paraissent essentiels. Comment pratiquer une pédagogie de la découverte, de l'exploration personnelle – processus lents, mais générateurs d'apprentissages profonds –, si l'examen imposé est de caractère encyclopédique ? »

L'exemple des langues vivantes est ici significatif : combien de professeurs s'efforçant de centrer leur pédagogie sur les besoins, les motivations, le rythme propre de leurs élèves, et de leur faire acquérir une pratique la plus proche possible de l'usage réel qu'ils pourront faire de la langue étrangère, les voient ensuite confrontés à un examen externe<sup>6</sup> composé d'une version riche en éléments lexicaux rares, d'un essai à prétention littéraire, d'une dictée hérissée de pièges orthographiques et de questions de grammaire théorique ?

Même sans se trouver dans cette situation caricaturale, beaucoup de professeurs de langue constataient que la forme des examens institués, sur laquelle ils n'ont pas d'influence, accuse un retard parfois considérable sur les conceptions pédagogiques auxquelles leur réflexion a été associée et qu'ils contribuent à faire évoluer.

Le choix devant lequel est placé l'enseignant lui paraît à juste titre inacceptable : ou bien il applique malgré tout les options pédagogiques auxquelles il croit, et risque l'échec de ses élèves à l'examen, ou bien, plus souvent, par ce qu'on a appelé *l'effet de contrecoup*, il adapte sa méthodologie et le contenu de son enseignement à l'esprit de l'examen, il s'asservit au programme et au rythme toujours trop

rapide que celui-ci impose, il néglige de développer les aptitudes et les connaissances qui ne servent pas à atteindre cet objectif à court terme et pédagogiquement aberrant qui est la réussite à l'examen.

C'est ainsi que l'examen aboutit à inverser le processus normal et à « faire prendre pour but, dans l'enseignement, ce qui ne devrait être qu'un moyen de contrôler son efficacité » (H. Piéron).

Autre défaut dans la validité des examens : la faible représentativité de leur contenu par rapport à celui de l'apprentissage. Une évaluation, quelle qu'elle soit, ne peut être qu'un sondage, portant sur un échantillon restreint de ce qu'on évalue. Encore faut-il que cet échantillon soit suffisamment représentatif de l'ensemble. Mais l'abondance du programme imposé et le nombre très limité des questions posées rendent cette représentativité problématique, et amplifient encore le rôle déjà considérable du hasard dans la réussite ou l'échec.

Mentionnons enfin un phénomène bien connu : la situation exceptionnelle qu'est celle de l'examen, avec son cérémonial et son décorum, jointe à l'énormité de l'enjeu et à la fatigue née de la préparation intensive et de l'accumulation des épreuves, provoquant chez la plupart des sujets une tension, une angoisse, à laquelle chacun réagit de façon différente, parfois diamétralement opposée puisqu'elle stimule certains et en paralyse d'autres. Ainsi s'accroît encore l'inégalité des chances, en fonction d'un critère que l'examen n'était pas censé prendre en compte, celui de la résistance à l'anxiété.

A ceux qui prétendent que le *stress* fait partie de la vie moderne et que s'y préparer est formateur, G. De Landsheere répond avec raison qu'« avant d'organiser un examen, il importe de définir clairement son but : s'agit-il de contrôler l'acquisition des connaissances ? la résistance au *stress* ? ou la capacité de restituer et d'user des connaissances en situation de *stress* ? Ces trois objectifs diffèrent et appellent des épreuves différentes. »

## Leur nocivité

Le troisième type de critiques qui s'adressent aux examens va plus loin encore puisqu'elles soutiennent qu'ils sont non seulement inefficaces comme instruments de mesure par leur manque de fidélité et de validité, mais nocifs à plusieurs niveaux.

Ils nuisent aux élèves par la fatigue et la nervosité qu'ils leur imposent, mais surtout par les habitudes qu'ils ancrent en eux et les valeurs qu'ils leur inculquent : passivité, docilité, conformisme, mais aussi spéculations sur la chance (pronostics et « impasses »), malhonnêteté (la menace de l'échec et l'importance de l'enjeu incitent à la fraude), esprit de compétition et égoïsme (la performance individuelle est exaltée aux dépens du travail de groupe).

Ils nuisent à l'enseignement par la perte du temps consacré à leur préparation, par le détournement d'objectifs qu'ils lui imposent, par l'effet de contrecoup dû à leur esprit rétrograde.

Ils nuisent surtout au progrès social : les analyses de J.-C. Passeron<sup>7</sup> montrent combien, socialement, l'examen traditionnel est en France un merveilleux instrument d'immobilisme.

D'abord parce qu'il est bien davantage un moyen de sélection qu'un moyen de promotion, et que le diplôme donne une garantie de niveau socio-économique plutôt que de compétence technique : « La compétence se trouve mesurée non pas au travers de l'activité qui sera exigée du travailleur, mais au travers d'une sorte d'activité analogique, préparatoire,

5. H. PIÉRON, Mme PIÉRON, H. LAUGIER, *Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études*, IV<sup>e</sup> Conférence internationale de psychotechnique, Comptes rendus, Paris, 1929.

6. On appelle externe un examen construit et noté en dehors de l'établissement scolaire ou universitaire où il est administré, et interne un examen où les sujets sont évalués par leurs propres maîtres, ou par leur propre établissement.

7. J.-C. PASSERON, *Sociologie des examens. Éducation et gestion*, 1970, 2, cité par G. De Landsheere.

ludique et presque fictive. Ce que mesurent les examens par rapport à la demande professionnelle, ce n'est pas ce que les gens seront censés faire, mais plutôt le niveau auquel il sera socialement exigible de les payer. » Il est vrai que le diplôme donne de moins en moins cette garantie dont parle J.-C. Passeron puisque, dévalorisé sur le marché du travail, il constitue de moins en moins une protection contre le chômage.

D'autre part parce que les examens ne sont pas socialement neutres : « les procédures de notation et les types d'épreuves utilisés prennent en compte au moins autant que les aptitudes techniques certains aspects gratuits de la performance, qui n'ont aucune importance technique, mais qui sont en revanche très fortement liés aux habitudes culturelles de telle classe sociale plutôt que de telle autre ». Passeron montre comment les examens français avantagent la « culture savante », l'élégance du langage et les bonnes manières, qui sont l'apanage des classes sociales favorisées et qui sont, de plus, impossibles à évaluer objectivement.

Ils nuisent enfin à l'évaluation elle-même, dans la mesure où ils accréditent les opinions selon lesquelles un examen ou un concours ne peut être autre chose qu'une loterie, ou pire encore une loterie truquée dont les jeux sont pratiquement faits à l'avance, un instrument de sélection aux mains et au service de la classe dominante ou, dans le meilleur des cas, un outil qui mesure surtout l'aptitude à passer des examens, aptitude réelle, lorsqu'il s'agit d'épreuves traditionnelles, et faite de composantes telles que la mémoire, la résistance au stress, l'intelligence verbale et la plasticité intellectuelle.

Alors, faut-il supprimer les examens ?

### Les remèdes

Tenter de supprimer les défauts et les méfaits des examens est une nécessité. Supprimer les examens de contrôle qui n'ont guère d'autre avantage que de perpétuer une tradition sélective est certainement souhaitable. Mais supprimer tous les examens serait un remède pire que le mal. L'idéal serait que chacun puisse orienter sa vie professionnelle à la fois selon ses goûts et ses capacités. Or si les examens et concours sont loin de remplir cette fonction d'orientation, ils restent un rempart, souvent fragile, mais réel, contre l'abus de pouvoir, le favoritisme, la vénalité des charges et le « piston ».

Les moyens ne manquent pas de diminuer, sinon d'éliminer l'infidélité des examens et d'en améliorer

l'objectivité de notation. Quand les capacités à évaluer s'y prêtent, et c'est le cas des langues vivantes pour tout ce qui touche à la compréhension, on peut toujours recourir aux procédures objectives (questions à choix multiples), à condition de ne pas tomber dans l'excès inverse en s'imaginant que tout peut être valablement testé par ce moyen.

Lorsque les procédures subjectives restent nécessaires (capacités d'expression), on peut homogénéiser davantage la notation des différents examinateurs en les formant à leur tâche, en leur fournissant, s'il s'agit d'examens externes, des instructions plus précises visant à coordonner leurs échelles de notation ou en usant, s'il s'agit d'examens internes, de procédures de modération comme celles qui existent en Grande-Bretagne ou en Suède<sup>8</sup>, en instituant enfin systématiquement une correction double ou multiple avec fixation de la note définitive de préférence par discussion.

La docimologie est moins avancée dans le domaine de la validation de l'évaluation que dans celui de son objectivation. Il est néanmoins aisé, à condition de le vouloir, de mieux conformer, sinon de conformer parfaitement, les objectifs de l'examen à ceux de l'apprentissage et la forme de l'examen à ces objectifs. Ici encore, la formation docimologique des maîtres et des examinateurs a un rôle à jouer. Mais c'est dans la conception même du système évaluatif que, dans de nombreux pays, un grand effort serait à faire pour une meilleure définition des objectifs pédagogiques et des objectifs des épreuves de contrôle, pour une amélioration de la représentativité de ces épreuves par une augmentation du nombre des questions (assortie bien entendu d'une diminution de la longueur des réponses attendues) et une meilleure adéquation de leur échantillonnage à l'importance relative des objectifs qu'elles contrôlent, pour un meilleur ajustement de la nature des épreuves à ces objectifs, la solution pratique étant dans la plupart des cas une combinaison entre questions à choix multiples et questions à réponse ouverte.

Quant au problème de l'anxiété, le meilleur moyen de le résoudre est de désacraliser l'examen : d'une part – et c'est du même coup diminuer le rôle du hasard – en le remplaçant par (ou en le combinant avec) une évaluation continue chaque fois que c'est possible, et en substituant aux examens externes des examens internes assortis de procédures de modération; d'autre part – et ce serait modifier radicalement sa fonction sociale – en retirant au diplôme les pouvoirs exorbitants qu'il a dans la plupart de nos sociétés pour en transférer une partie à une formation permanente véritable.

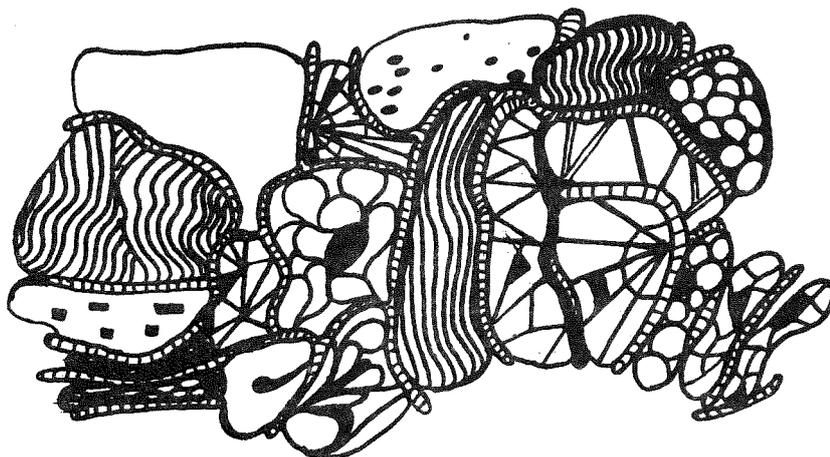
Mais cela n'est plus du ressort de la docimologie.

8. On en trouvera le détail dans l'ouvrage cité de G. De Landsheere.

Jean-Claude MOTHE

*Article paru dans Le Français dans le Monde n° 135 Fév.-mars 1978*  
*"Les examens"*

# ELEMENTS POUR UNE REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN FORMATION AU BELC ( ET AILLEURS ??... )



P. LOWY

P.L

Ces quelques pages sont extraites d'un document présentant le projet de travail d'une équipe constituée au BELC depuis 1974 autour des problèmes de formation de formateurs en pédagogie. Bien que relativement ancien (1976), il nous semble apporter un certain nombre d'éléments de réflexion qui demeurent valables en 1978 pour ceux qui au BELC (et ailleurs ?) sont chargés de ces fonctions mystérieuses que recouvrent les titres de chargés d'études, chercheurs, animateurs, conseillers, formateurs, intervenants, spécialistes.... et stagiaires dans le domaine : Pédagogie-du-français-langue-étrangère-et-formation-d'-enseignants-de-français-langue-étrangère-et-formation-de-formateurs-dans-le-domaine-de-la-Pédagogie-du-etc.etc..(x)



(x) Texte repris in : P. LOWY, M. MAURICE, MG PHILIPP, Formation et Vidéo, ou d'une petite envie qui devient un grand projet. Compte-rendu d'expériences en formation dans une institution pédagogique, BLEC 1978, 206 p

La position de ce projet est particulière dans la mesure où il est sudéterminé :

I - par la structure organisationnelle et institutionnelle particulière des activités de formation au BELC, notamment parce que :

- 1) il s'articule à la pratique formative globale du BELC organisme de formation, ce qui détermine les limites de sa validité ;
- 2) il s'articule à des objectifs de formation en rapport avec l'identité des formés dans les activités de formation au BELC ;
- 3) il s'articule à une configuration particulière des déterminations institutionnelles de la situation de formation telle qu'elle se constitue au BELC.

II - par la spécificité de la problématique : recherche expérimentation/production s'agissant de formation.

C'est pourquoi on trouvera ci-dessous quelques réflexions sur ces différents points, réflexions qui constituent une tentative de description partielle du champ dans lequel s'inscrit ce projet. Elles seront également l'occasion de clarifier quelque peu nos hypothèses et nos références théoriques.

- I -

1) Un projet de travail en formation au BELC s'inscrit nécessairement dans le cadre organisationnel et institutionnel de la pratique de formation du BELC. Les emplois différents qui y sont fait du terme "formation" sont à cet égard significatifs :

A - Le BELC se définit lui-même comme organisme de formation lorsqu'il précise dans le document de présentation de ses activités que son rôle est "de contribuer à l'amélioration et au développement de l'enseignement du français langue étrangère" notamment "par la formation... des professeurs français et étrangers, des responsables pédagogiques intéressés (Inspection, Direction des programmes, Ecoles et Facultés de formation de professeurs)". La clientèle du BELC organisme de formation est ainsi décrite comme composée d'adultes engagés - destinés à s'engager - professionnellement dans un cadre pédagogique/éducatif, avec une spécialisation dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, spécifiquement du français langue étrangère.

B - Le BELC remplit ce rôle

- indirectement

- en apportant au public concerné des informations documentaires

- par la production liée à la recherche de documents, brochures.....  
utilisable par le public concerné
- directement
  - par des interventions de ses membres dans des stages proposés au public concerné
  - comme organisateur responsable de stages de formation ("stages de formation d'animateurs pédagogiques", "stages de formation de conseillers pédagogiques"...) )

C - Dans le cadre de ses interventions et surtout des stages organisés par lui, le BELC depuis 1968, a introduit peu à peu dans sa pratique un certain nombre d'activités dites de "formation", dont la spécificité s'est inscrite d'abord dans les programmes de stage ("option formation", "volet formation"... ) puis dans la constitution de collectifs spécialisés ("groupe de recherche sur l'observation en formation", "secteur formation... ). Parmi ces activités on peut citer : groupes centrés sur le groupe, organisation de stages, micro-enseignement, techniques de travail en équipe, techniques d'animation, techniques d'observation, séances de réflexion/d'évaluation en grand groupe, réflexion institutionnelle sur les organisations d'appartenance passée ou future des stagiaires, analyse institutionnelle du stage.

L'emploi du même terme "formation" dans les trois paragraphes qui précèdent met en évidence le problème de la place d'un projet de travail en formation au BELC par rapport à une demande globale qui fait surgir (qui a fait surgir historiquement) ce qu'il en est des désirs des commanditaires, de l'organisation elle-même, de son public, sous la forme d'institutions (stages, options, activités, secteurs,... ) partielles (image négative d'une formation "en miettes") et/mais constamment renouvelées (image positive du pouvoir instituant dans la formation), dans une démarche dont on peut dire que la pratique y précède toute conceptualisation. Même si la demande actuelle, à laquelle répond ce projet, indique dans une certaine mesure un renversement de cette démarche, puisqu'elle peut être entendue comme demande d'hypothèses préalables à une pratique qui deviendrait par là plus cohérente (image positive d'une formation "intégrée") et/mais fixés par le cadre d'une "recherche" (image négative de l'institué dans la formation), il n'en demeure pas moins que l'institution "projet formation" n'est bien, elle aussi, qu'une institution partielle, produit de l'un des désirs que fait surgir la demande globale de formation.

Ceci détermine les limites de validité de ce projet (et du contenu du présent document) qui en particulier doit (est sommé de) répondre à la demande de l'insti-

tution quant à la nature de la formation et, à la fois, ne peut y répondre que partiellement, en termes opératoires, c'est-à-dire recevables par le BELC globalement.

2) L'articulation de ce projet à la pratique de formation du BELC peut être ensuite envisagée au niveau d'une définition possible de la formation en rapport avec les objectifs poursuivis et la nature des formés :

a) Une définition large de la notion de formation nous est proposée par R. Maigniez et M.C. Valatz : "La formation est la constitution d'une situation plus ou moins verbale, c'est-à-dire avec un certain dosage de paroles et d'activités pratiques, au moyen de dispositifs matériels ou autres, situation qui permette à des personnes dites "formées" de progresser dans leurs capacités de remplir certaines tâches, d'exercer certaines fonctions ou d'assumer certains rôles, qu'elles aient choisi elles-mêmes ou non les tâches, fonctions ou rôles dont il s'agit"(1) Une telle définition découpe un champ d'extension maximum pour des pratiques formatives, dans lequel un stage BELC est bien un lieu de formation, mais au même titre qu'une école maternelle, une U.E.R., une école normale, un centre d'apprentissage. Il importe donc de préciser davantage ce qu'il en est de la formation au BELC.

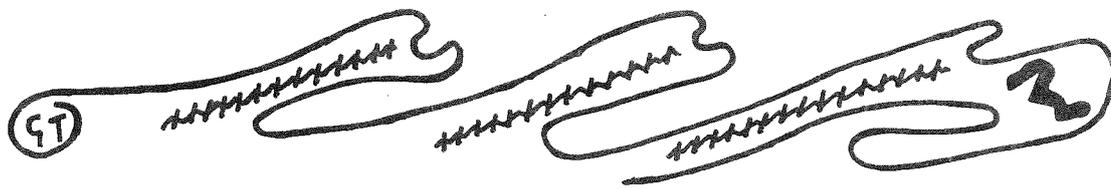
b) Les pratiques de formation du BELC entrent dans le cadre de la formation des adultes (2) avec une double visée :

- consolider, développer, renouveler les capacités professionnelles des formés, par la mise en place de situations (conférences, exposés, T.P., travail sur documents cours, séminaires, études de cas, travail en simulation, en observation...) permettant l'acquisition et/ou l'approfondissement de connaissances et de techniques spécifiques.
- permettre une meilleure insertion des formés dans leur environnement professionnel, en travaillant avec eux à une réappropriation de leur espace social ; d'où, historiquement, des pratiques (de réflexion/d'analyse en petits ou grands grou-

---

(1) - In L'évaluation en formation des adultes, n° 27 de Pour, série "Les dossiers pédagogiques du formateur", mai-juin 1972, p. 8

(2) - "La notion d'Education ou de Formation des Adultes recouvre pour nous toute activité éducative systématique dans laquelle des adultes sont engagés" (J. J. Scheffknecht, La formation de formateurs en Europe, in Education Permanente n° 12, octo.-déc. 1971, p. 7)

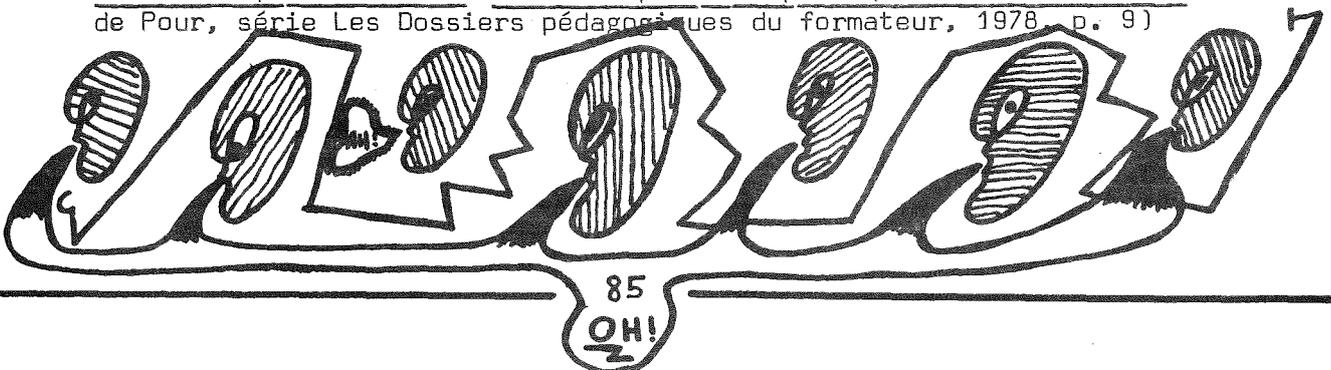


pes) d'inspiration psychosociologique (3), psychanalytique (4), en référence à la notion d'autogestion (5), plus récemment institutionnaliste (6), pratiques différentes selon les années et selon leurs promoteurs, mais pratiques qui ont en commun de se situer du côté d'une "mise en jeu" du travail éducatif, avec une demande et des effets - de mobilisation et non de réception.

c) Cette dualité : formation professionnelle/formation "en profondeur" dans les pratiques formatives au BELC jusqu'à présent, qui au plan conceptuel se réfère à l'opposition : savoir et savoir-faire/savoir être proposée par J. Ardoine (7) en recoupe partiellement une autre que manifeste l'existence dans les stages d'activités "de formation" parallèlement à d'autres ("Méthodologie", "Linguistique"...)

opposition : "formation"/"contenus", "formation"/"transmission de connaissances", "activités de formation"/"activités didactiques", "situation de formation"/"situation d'enseignement", ou encore "animation"/"enseignement", le second terme étant toujours lié à la discipline (français langue étrangère). Cette opposition peut

- (3) - "Il ne s'agit pas de formation professionnelle, strictement technique... Il ne s'agit pas non plus d'une pure information de caractère didactique (J. Maisonneuve, La dynamique des groupes, PUF, 1968, p. 94) - "Former évoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans le domaine intellectuel, physique ou moral, ainsi qu'un changement dans les structures correspondant à ces domaines... permettant à chacun d'atteindre selon ses capacités un niveau culturel pluridisciplinaire capable de lui faire mieux comprendre les phénomènes de la vie" (P. Goguelin, J. Cavozi, J. Dubost, E. Enriquez, La formation psychosociale dans les organisations, PUF 1971, p. 7)
- (4) - "Pour nous, il ne saurait y avoir une formation véritable sans une mobilisation, chez les sujets, des processus psychiques primaires, notamment des pulsions restées à l'état de stases et sans des remaniements consécutifs dans l'économie psychique qui s'apparentent à ceux produits par les psychothérapies brèves et partielles" (D. Anzieu, A. Bejarano, R. Kaes, A. Missenard, J.B. Pontalis, Le travail psychanalytique dans les groupes, Dunod, 1973, p. VI)
- (5) - (La formation peut viser à) "accroître la capacité des individus ou des groupes à prendre en charge leur propre développement ou, en d'autres termes, à s'autogérer" (G. Le Boterf, Formation et Autogestion, E.S.F., p. 9)
- (6) - "Toute action de formation, même la plus hiérarchisée, la plus spécialisée, affecte l'institution qui l'organise car elle contient potentiellement autre chose que le simple perfectionnement technique ou professionnel des membres de l'institution. Cet "autre chose" que tout le monde ressent, mais qui reste souvent non dit, est de l'ordre (ou plutôt du désordre !) de l'instituant (J. Guigou, Formation et transversalité, in L'analyse institutionnelle et la formation permanente II, Eléments pour une pratique institutionnelle, n° 33 de Pour, série Les Dossiers pédagogiques du formateur, 1978, p. 9)

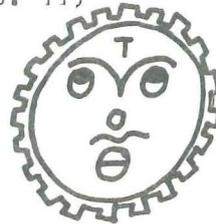
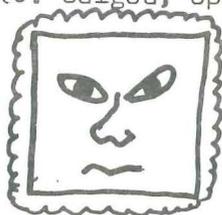
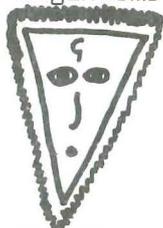


être décrite en valorisant explicitement l'un des facteurs (8), ou bien en termes de priorité et de complémentarité (9), ou encore, d'un point de vue institutionnaliste, dans sa dimension économique et politique (10), elle est en tous cas un point central de confrontation des "idées" sur la formation au BELC.

d) La mise en relation de ces oppositions avec l'identité des "formés" dans les activités de formation au BELC constitue une voie possible de leur résolution dans le cadre d'un projet de travail :

Si l'on admet, en effet, que le BELC organisme de formation s'inscrit dans un ensemble : 1 élève/2 enseignants/3 formateurs d'enseignants/4 formateurs de formateurs, et si l'on constate que son public réel se situe, au moins, aux niveaux 2, 3 et 4, qui recouvrent des activités professionnelles différentes (cf. par ex. les descriptions administratives des fonctions de professeur, d'"animateur", de "conseiller", d'"orienteur") et souvent des lieux de travail différents (lycée, centre de formation d'enseignants, bureau pédagogique...) le problème est posé de forma-

- 
- (7) - "Nous pensons que la spécificité des méthodes de formation en profondeur réside dans le fait qu'elles recherchent essentiellement une évolution ou une "modification" des croyances et des attitudes" - "A côté du "savoir" et du "savoir-faire" se pose le problème de la "maturation" de l'affectivité, du "savoir-être" et du "savoir-devenir" plus orientés vers une recherche de l'authenticité" (in Propos actuels sur l'éducation, Gauthier-Villars, 1969, pp. 46 et 166).
- (8) - "Il ne s'agit plus de la simple tradition d'un "savoir" ou d'un "savoir-faire" mais de la communication d'une "expérience", de l'acquisition d'un "savoir-vivre" ou d'un "savoir-être". L'action formative veut engendrer ici une "connaissance expérientielle" des problèmes que l'on peut opposer à la "connaissance intellectuelle" généralement obtenue par d'autres méthodes" (Ardoino, op. cit. p. 47)
- (9) - "Un cycle de formation, s'il a dans une première étape produit ce résultat (cf. note 4) peut alors dans une étape suivante, tout en veillant à ce que continue l'indispensable fermentation fantasmagorique, la compléter par une activité proprement didactique" - "La formation ne donne pas plus l'enseignement qu'un enseignement ne saurait équivaloir à une formation... L'enseignement sans formation préalable ne familiarise qu'avec les premières, la formation sans enseignement ultérieur qu'avec les secondes (Anzieu, op. cit. pp. VI et VII)
- (10) - "Lorsqu'une demande de formation s'exprime dans un collectif de travail, elle est déjà doublement codée. Codée dans le discours de la rationalité économique de l'entreprise, et codée dans le discours scolaire. Ce double codage institutionnel de la demande individuelle et collective qui s'exprime dans le groupe des travailleurs rabat l'action de formation vers un apprentissage dogmatique de connaissances et de savoir-faire, qui légitiment de fait les objectifs de la commande de formation-conditionnement que passe l'entreprise à l'organisme éducatif" (J. Guigou, op. cit. p. 11)



tions différentes, adaptées à ces différentes catégories de public (11).

En particulier, la différenciation entre formation des maîtres et formation de formateurs peut sembler opératoire pour la délimitation d'un projet de travail en formation dans la mesure où elle permet de répondre qu'effectivement le projet s'applique à la formation de formateurs, le formateur étant défini comme "d'abord un praticien devant effectuer un travail déterminé, destiné à faciliter des apprentissages très divers en vue de leur utilisation dans un contexte social déterminé" et la formation de formateurs comme "une formation à caractère global préparant à assumer des tâches professionnelles en même temps que favorisant un développement personnel" (12) et aussi comme un "travail social en ce qu'elle concerne directement la structure de la société... elle est déterminée et portée par la structure sociale ; en ce sens le formateur est (non par obligation morale, mais de fait) un agent social, un agent de changement social" (13). Et, de fait, cette approche facilite la résolution de la double opposition: formation professionnelle/formation en profondeur - le contenu de celle-là englobant largement celle-ci (14) - et : enseignement d'une discipline spécifique/formation - celle-là pouvant à la limite être considérée comme un obstacle pour celle-ci du point de vue du formateur (15).

e) Cependant si nous faisons nôtres de telles définitions dans le cadre de ce projet, il n'en demeure pas moins qu'il y a un "reste"! Celui-ci apparaît si l'on veut bien se souvenir de ce que dans l'ensemble : élèves/.../formateurs de formateurs, il y a non seulement des tâches, des fonctions, des rôles, des statuts différents, mais aussi des relations entre ces tâches, fonctions, rôles, statuts, des relations "formatives" en particulier, déterminées par l'institution éducative à laquelle appartiennent, en dernière instance, l'ensemble des personnes concernées par des activités de formation au BELC.

---

(11) - "Non seulement l'Education Nationale fonctionne sur le postulat que pour être un bon professeur de mathématiques ou de français il est nécessaire et suffisant de bien connaître les mathématiques ou la littérature mais..... presque toutes les formations des maîtres, ou des formateurs...sont grevées au départ par un raisonnement implicite analogue : on fonctionne comme si la différence entre formation de formateurs et formation tout court n'était qu'une différence de niveau. On ne se demande pas s'il y a une différence de nature" (J. Beillerot, Perfectionnement des formateurs en expression, in Etudes de Linguistique Appliquée, janv.-mars 1974, p. 41)

(12) Scheffknecht, op. cit. p. 20

(13) Beillerot, op. cit. p. 42

(14) "On comprendra aisément que la formation de formateurs...n'est pas un apprentissage au sens où on entend ce terme généralement, mais bien une formation mettant en cause chez chacun toutes les zones conscientes et inconscientes de sa personne et de son groupe" (Beillerot, op. cit. p. 45)



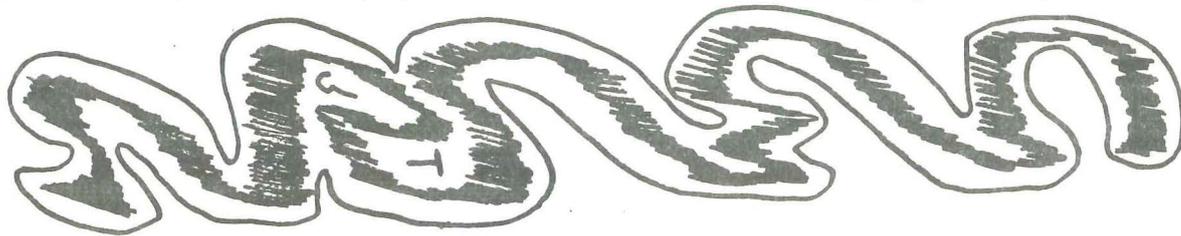
Si par exemple on admet que les capacités professionnelles essentielles du formateur sont de pouvoir : formuler des objectifs - déterminer les procédures permettant d'atteindre ces objectifs - adapter à tout moment les objectifs et les procédures à l'évolution des facteurs (internes et externes) qui déterminent la situation de formation, alors un enseignant est bien, lui aussi, un formateur, et s'il existe une formation permettant d'améliorer ces capacités, il doit pouvoir en bénéficier.

De même, le problème de l'acquisition de connaissances, y compris de connaissances théoriques, par les formés reste posé même au "niveau" formation de formateurs (16) et donc aussi la nécessité d'une maîtrise des techniques didactiques facilitant cette acquisition(...)

3) Les activités de formation auxquelles s'articule ce projet sont déterminées, enfin, par la spécificité institutionnelle des situations de formation dans lesquelles le BELC est engagé :

Le lieu de toute formation est le groupe en formation, réunion des formés et des formateurs (17), point de rencontre des objectifs, attentes, aspirations conscientes et inconscientes des individus et sous-groupes en présence. La formation est d'autre part organisée en fonction non seulement des objectifs de l'organisation à laquelle appartiennent les formateurs (et des moyens qu'elle met en oeuvre pour atteindre ces objectifs) mais aussi des objectifs des commanditaires, des organisations d'appartenance passée ou future des formés (le plus souvent sous la forme d'

- 
- (15) - "Pourquoi même ne pas soutenir le paradoxe que plus le formateur des formateurs sera de la même discipline (qu'eux), plus il risque de se laisser emporter dans la discipline, plus il est prêt à trop "bien comprendre" de quoi il s'agit au niveau de la seule spécialité, au détriment de ses objectifs propres" (Beillerot, op. cit. p. 43)
- (16) - G. Lapassade décrit en ces termes l'objectif d'un séminaire d'analyse institutionnelle: "La situation de formation dans le séminaire autogéré constitue une situation artificielle, limitée dans le temps, construite seulement à des fins didactiques. L'analyse qui y est pratiquée est une analyse didactique. Elle vise à faciliter l'apprentissage rapide, à travers une expérience vécue et analysée, des concepts fondamentaux de l'analyse institutionnelle (l'apprentissage de l'analyse in l'analyse institutionnelle et la formation permanente II (cf. note 6)p. 34)
- (17) - "Etant donné la complexité et l'importance (du processus de formation) nous ne concevons pas autrement la Formation de Formateurs que prise en charge au niveau de sa conduite par au moins une double animation ou autrement dit, par un groupe ou une équipe d'animation" (Scheffknecht, op. cit. p. 23)



un contrat de formation). Ces différentes instances (individus, groupes, organisations) ainsi que la situation de formation qu'elles constituent sont elles-mêmes surdéterminées par le substrat institutionnel - ensemble des déterminations économiques, politiques, idéologiques, culturelles - qui les traversent (18).

Si l'on admet que la formation de formateurs "doit être une formation en double piste, (qu') elle doit se dérouler simultanément sur le plan de l'implication directe dans une formation et sur le plan du recul critique sur cette même formation... (que) cette distanciation doit se faire par rapport à la personne du formateur, du groupe en formation, du cadre institutionnel de la formation" (19), on conviendra de ce que la mise à jour des éléments constitutifs de la situation de formation représente dans une pratique formative, et quel que soit le type de formation envisagé, un moment décisif. Or les situations de formation qui se constituent au BELC sont traversées par une configuration particulière des déterminations institutionnelles, configuration qui est liée :

a) à l'appartenance de toutes les personnes concernées (formés et formateurs) à l'institution éducative (omni-présence de la "pédagogie", reproduction d'un certain type de rapport savoir/pouvoir.)

b) au type particulier du refoulement de l'"institution argent" (Lapassade) qui reproduit moins un modèle de formation des adultes (contrat de formation qui engage directement formés et formateurs, ou leurs organisations d'appartenance, dans un rapport de clientèle) qu'un modèle scolaire (prise en charge des formés et des formateurs par l'Etat.)

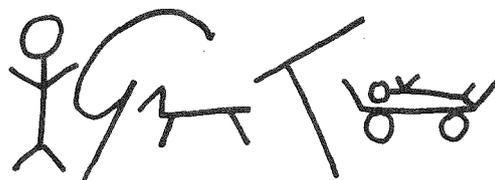
c) à la spécificité de la dimension culturelle et idéologique ("formation de professeurs et de responsables pédagogiques français et étrangers ; formation d'animateurs, conseillers, orienteurs destinés à travailler à l'étranger...)

d) à l'importance du média verbal de la formation, le "français" par rapport auquel les participants au processus de formation se situent nécessairement avec des investissements différents (langue maternelle, langue étrangère) et qui est en même temps présent tout au long de la chaîne des objectifs explicites (former des formateurs à former des enseignants à former des élèves à utiliser le français langue étrangère.)

---

(18) - Les éléments d'une approche théorique de ces notions peuvent être trouvés dans les deux articles cités ci-dessus aux notes 6 et 16, ainsi que dans L'analyse institutionnelle et la formation permanente I, Le mouvement institutionnaliste, dossier collectif coordonné par J. Guigou, n° 32 de Pour.

(19) -Scheffknecht, op. cit. p. 23



e) à l'originalité d'un organisme qui fait de la formation certes, mais aussi et d'abord de la recherche pédagogique.

Gérard Mendel évoque en ces termes la situation habituelle des stages de formation d'enseignants : "... les enseignants, "débranchés" de leurs Institutions de travail, déconnectés de toute activité nécessaire, sont mis ainsi organiquement dans l'impossibilité de réfléchir sur les motifs sociaux de leurs insatisfactions professionnelles et ne peuvent, dans ce qui n'est plus qu'une forme de dynamique de groupe, que développer des points de vue psychologiques et psychologisants. C'est ici un cas particulièrement net et massif de régression du politique au psycho-familial. (...) Une formation ou un recyclage qui ne s'opèrent pas sur le lieu de travail, et même s'ils sont gérés par les participants dans une pseudo-autogestion conduisent l'individu à régresser, au contraire de l'éclairer davantage sur ce que sont les rapports sociaux et les rapports de production. Il faut à l'individu une inscription sociale nette, solide, durable au sein d'un collectif oeuvrant dans une Institution, elle-même articulée avec les rapports sociaux et de production, pour qu'il parvienne à se situer dans la société et à situer politiquement la société dans laquelle il vit. Dans l'institution "éclatée", l'individu est feuille au vent et le vent qui souffle est, bien entendu, celui du pouvoir et de l'idéologie de la classe dominante". Ceci qui n'est guère niable, se trouve cependant quelque peu modifié dans une institution où les formateurs sont aussi et en même temps des chercheurs, ce qui signifie que la formation et la recherche s'articulent l'une à l'autre, que l'institution et les membres de l'institution sont à chaque instant confrontés au problème de cette articulation, problème de la complémentarité, de l'appui réciproque de la recherche et de la formation ou alors de leur antagonisme, l'une se faisant au détriment de l'autre. Autrement dit il s'introduit un enjeu réel (la recherche et le fonctionnement de l'institution lié à cette recherche) dans la relation formateurs/formés, enjeu qui détermine, au moins potentiellement et à condition que l'ancrage du stage dans l'institution soit une option formative explicite, des rapports de pouvoir réels et réciproques entre stagiaires et permanents (paragraphe nouveau, mars 1977 ; la citation est extraite de la préface pour : J. Beillerot/Groupe Desgenettes, Un stage d'enseignants, ou la regression instituée, Payot, 1977, p. 11)

- II -

La position particulière d'un projet de travail en formation au BELC est non seulement déterminé par la structure organisationnelle et institutionnelle dans la-



quelle il s'insère, mais encore par la nature spécifique de la problématique recherche/expérimentation/production s'agissant d'activités de formation.

Si, en effet, toute recherche pose, d'une part le problème de l'élaboration d'hypothèses de travail et de leur vérification par l'expérimentation, d'autre part le problème de la reproductibilité des résultats pouvant être obtenus et éventuellement publiés, il est nécessaire dans la mise en oeuvre d'un projet de travail en formation de tenir compte des éléments suivants :

- la formation n'existe que comme pratique, comme "mise en jeu" des éléments constitutifs d'une situation de formation. L'introduction d'une dimension "recherche" dans cette pratique ne saurait donc se faire que sous la forme d'une recherche-action/recherche-participation, c'est-à-dire "une recherche collective où sont parties prenantes les formés et les formateurs qui se donnent les moyens de vérifier, de confronter des hypothèses de travail et des stratégies de formation" (20)

- la finalité de toute pratique de formation est bien de former les participants. Cette évidence signifie ici que l'expérimentation ne saurait prendre place dans la pratique de formation que comme un objectif secondaire conciliable avec cette finalité. Par exemple, si "former des formateurs c'est leur permettre de constituer un projet pédagogique cohérent et autonome à partir duquel ils peuvent organiser des actions pédagogiques particulières qui, en retour, alimentent et modifient leur projet" (21), une expérimentation ne saurait avoir lieu sans le consentement des formés. L'absence de ce consentement, la réification des formés en objets d'expérience, serait contradictoire avec l'objectif poursuivi.

- Si l'on admet que :

a) Il n'y a pas un savoir sur la formation indépendamment d'une pratique formative (les personnes en formation produisent leur propre savoir)

b) Toute formation est en même temps auto-formation des formateurs (production du savoir des formateurs sur la formation)

la recherche en formation ne saurait aboutir à la production de "modèles". De tels modèles (qui seraient la cristallisation d'un savoir des formateurs sur la formation produit par la pratique formative (b) n'auraient aucune valeur pour un public de formateurs, puisqu'ils ne seraient pas reproductibles (a). (...)

P. LOWY

---

(20) - Beillerot, op. cit., p. 42/3

(21) - Scheffkncht, op. cit., p. 25

POST-SCRIPTUM sur un incident significatif ou A propos des enjeux politiques et du rôle de l'idéologie dans la formation de formateurs en pédagogie du français langue étrangère

*Pour illustrer certains aspects des considérations quelques peu abstraites qui précèdent, nous proposons un extrait de Formation et Vidéo (op. cit.) qui tente l'analyse d'un événement survenu au cours d'un stage déjà ancien, de formation d'animateurs pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère, stage organisé à la demande du Ministère des Affaires Etrangères.*

Au cours de ce stage, un représentant du Ministère, connu pour son hostilité à la "non-directivité" en matière de formation, convoque un groupe de stagiaires pour leur dire tout le mal qu'il pense des options formatives qu'on leur propose et les inciter à réagir. Ces propos provoquent une émotion certaine parmi les stagiaires, d'autant plus qu'il y a parmi eux, exceptionnellement cette année-là, quelques militants syndicalistes. Sous l'impulsion de ceux-ci et avec le soutien actif de certains formateurs les participants au stage se réunissent en Assemblée Générale. La décision est prise de suspendre les activités prévues au profit d'une discussion collective et d'écrire au Ministère une "lettre" destinée à faire connaître l'inquiétude ressentie par les stagiaires devant la conception officielle de la formation des enseignants français envoyés à l'étranger, conception qui lie étroitement cette formation aux visées à court terme de la politique de Coopération (c'est l'époque où apparaissait la mode du français "scientifique", "technique", "instrumental", "fonctionnel", en même temps que l'accent était mis sur la nécessité de développer les ventes de matériel français à l'étranger).

Ce qui se passe alors est exemplaire de la situation de l'époque : affolement de certaines formateurs, mise en cause de ceux qui soutiennent les stagiaires et finalement intervention de la direction pour remettre de l'ordre et convaincre tout le monde que le stage doit reprendre son déroulement normal. 48 heures après, c'est chose faite ; la "lettre au Ministère" sera tout de même rédigée, mais par un sous-groupe et en dehors des séances de travail ; elle connaîtra le sort habituel de ce genre de motions quand elles ne sont appuyées par aucune action concrète, c'est-à-dire qu'on n'en entendra plus jamais parler, pas plus qu'on ne reparlera dans l'institution de formation de ces événements dont le seul résultat apparent est de renforcer l'isolement de certains formateurs qui s'en moquent, pour ne pas dire s'y complaisent ! Cependant, l'incident est significatif parce qu'il s'inscrit dans une situation d'ensemble qu'on pourrait esquisser de la manière suivante, en une analyse partielle et partielle sans doute, peut-être aux limites de la caricature, mais nécessaire, nous semble-t-il si l'on veut bien y entendre les interrogations permanentes de formateurs sur la signification de leurs pratiques :

L'enseignement du français à l'étranger illustre à sa manière les rapports du pouvoir en place et de l'institution éducative. D'un côté ses structures mêmes laissent apparaître la volonté de réduire les enseignants du FLE (Français Langue Etrangère), détachés auprès du Ministère des Affaires Etrangères et soumis à la hiérarchie diplomatique, au rôle de simples exécutants des décisions prises au niveau politique (que dirait-on si en France les enseignants, une fois formés, étaient détachés auprès du Ministère de l'Intérieur et dépendaient directement de l'administration préfectorale?) De l'autre côté, puisque nous sommes dans une société "libérale", cette réalité est doublement occultée: par un conditionnement idéologique renforcé (les enseignants de FLE sont non seulement des "éducateurs", mais en plus, "contribuent au rayonnement de la France dans le Monde") et par des "privilèges" importants (matériels et psychologiques: des indemnités qui doublent en moyenne le traitement justifient le sentiment d'un statut social supérieur à celui des enseignants en France, permettant d'assouvir les rêves d'exotisme, etc.) Le résultat est, par exemple, qu'en 1968 les enseignants français à l'étranger n'ont, à quelques exceptions près, pas "bougé".

Lorsque cependant ces mêmes enseignants se retrouvent provisoirement éloignés de la hiérarchie habituelle, plus proches des luttes syndicales et politiques qui existent dans les structures de l'éducation en France, que les privilèges s'éloignent (pas ou moins d'indemnités pendant la durée du stage) et qu'en outre on leur annonce que leur devoir n'est plus de "répandre la culture française" mais de contribuer à développer le commerce extérieur, il n'est pas exclu qu'une prise de conscience se fasse qui pourrait mettre en cause le système; risque que crée la situation de stage dans la mesure où elle permet l'action collective d'enseignants généralement isolés; risque entraîné par la nécessité technique de perfectionner des enseignants qui n'ont pratiquement jamais bénéficié d'une formation initiale spécifique et pour cela de s'adresser aux quelques organismes spécialisés dans ce domaine; mais risque calculé parce que si l'organisation de formation fait "bien" son travail, c'est-à-dire non seulement apporte la formation technique demandée mais joue son rôle dans le maintien des stagiaires en dépendances (la dépendance par rapport aux formateurs et à l'organisation de formation prenant le relai de la dépendance à l'administration) toute velléité d'action sera étouffée dans l'oeuf. Dans l'incident qui nous occupe c'est effectivement ce qui se passe. Or que dire d'un organisme, par surcroît réputé "de gauche", qui en arrive à réprimer une action entreprise par ses propres stagiaires, alors que ceux-ci prennent en quelque sorte sa défense contre ce pouvoir dont il se fait l'instrument?

Un ensemble de circonstance (dont la moindre n'est pas l'absence d'un corps d'inspection spécialisé) explique l'autonomie relative d'un organisme chargé de

"recherches", autonomie qui a notamment pour effet d'"attirer" une catégorie de personnes sensibles davantage aux possibilités d'innovations liées à un fonctionnement inhabituel dans la fonction publique (pas de "pointage", liberté relative de la recherche et de l'organisation interne) qu'aux avantages d'une "carrière" à l'étranger ; autrement dit une majorité de gens qui se veulent "progressistes". Le revers de la médaille est, bien sûr, que cette situation privilégiée n'est possible qu'autant que l'organisme joue, bon gré, mal gré, le rôle qu'attend de lui le pouvoir en place dans l'Institution Coopération. Cette contradiction fondamentale est masquée de manière complexe :

Et d'abord par la production d'un "esprit maison" (nous sommes une "boîte" pas comme les autres) dans lequel l'objectif principal devient le maintien coûte que coûte de l'organisation elle-même, ce qui a pour conséquence d'empêcher l'action réelle au nom même de ce qui semble la rendre possible (nous voulons avoir une action progressiste ; elle est possible grâce à la situation institutionnelle dans laquelle nous sommes ; mais si nous agissons effectivement, cette situation sera menacée et nous ne pourrons plus agir ; donc n'agissons pas ! - bien entendu ce discours est nuancé en fonction des références politiques des uns et des autres). D'où, en particulier, l'échec de toutes les tentatives d'action politique ou syndicale au niveau de l'organisation, même pour des revendications aussi peu "suspectes" que celles de locaux de travail décents (chaque permanent dispose d'environ deux mètres carrés pour travailler et quant aux stages, ils se déroulent entièrement certaines années dans la cave d'une ancienne boutique).

Cependant ceci ne constitue qu'un premier aspect, le fond de teint pourrait-on dire, du maquillage idéologique des contradictions. Lorsque l'organisme chargé de "recherches" est aussi chargé d'actions de formation, la sauvegarde de l'organisation comme justification du renoncement à l'action ne suffit pas, en effet, dans la mesure où elle ne concerne que secondairement les stagiaires, dont les liens institutionnels avec ceux qui doivent les former sont, par définition, temporaires. Il peut même arriver, comme dans le stage évoqué ici que les enjeux deviennent contradictoires, que les stagiaires cherchent à mettre à jour ce qu'il en est de la politique de Coopération dans laquelle ils sont directement engagés en "utilisant" la situation de formation et fassent apparaître du coup les limites d'un "libéralisme" qui va jusqu'à faire "réfléchir" les formés sur "les finalités de l'enseignement du français à l'étranger" (c'est précisément par cette activité qu'avait débuté le stage !) mais ne saurait tolérer de passage à l'acte !

L'argumentation mise en avant à cette occasion (en gros : si les activités du stage sont interrompues plus longtemps, les stagiaires ne seront pas "formés" !)

illustre ce que nous disions plus haut de la fonction de la formation dans le maintien en dépendance des stagiaires, dépendance dont la nature idéologique - le savoir (des formateurs sur la formation) comme pouvoir (de décider de ce qui est ou non formatif pour les stagiaires) - s'inscrit dans le discours dominant sur l'éducation, et cela d'autant plus facilement qu'il s'agit de la formation de pédagogues pour lesquels ce discours, qui justifie leur propre rôle d'éducateurs, est largement intériorisé au départ.

Reste que, de l'école à l'université, le savoir comme pouvoir s'accompagne, lorsqu'il est contesté, d'autres pouvoirs, bien réels, qui vont du système de notation au licenciement des enseignants trop "engagés". Or, de ce point de vue l'organisation de formation dont il s'agit ici (représentative en cela d'un certain nombre d'institutions marginales du système) ne saurait recourir à la répression au sens matériel du terme, non seulement parce qu'elle ne dispose que d'un pouvoir réduit sur les stagiaires placés auprès d'elle, mais encore et surtout parce que le recours à des méthodes autoritaires risquerait à nouveau de faire éclater la contradiction fondamentale entre l'idéologie progressiste qui justifie sa pratique et le sens de celle-ci par rapport aux visées du pouvoir politique.

C'est pourquoi interviennent alors la "non-directivité", la promotion des "groupes", la centration sur les problèmes "relationnels", sur les facteurs "inconscients", en jeu dans la situation de formation, comme troisième composante du maillage idéologique des contradictions, composante qui étaye et complète les précédentes. Les références psychologiques et psychanalytiques structurent en effet un discours sur la formation de formateurs qui renforce le savoir/pouvoir du formateur comme enseignant en le doublant d'un savoir/pouvoir plus archaïque et par là plus difficile à mettre en question, quelque chose qui se situe dans le paradigme : sorcier-gourou-confesseur-thérapeute et qui détermine une relation formateur/formé de type "analytique" caractérisée par le fait que la dépendance n'y est plus, comme dans la relation simplement "pédagogique", seconde (produite par l'inégalité supposée du savoir) mais centrale, constituant le lieu même, l'alpha et l'oméga de ce qu'on ne nomme plus alors que "formation" tout court.

Et l'on voit bien, dans le cas présent comment cette "psychanalyse" de la situation de formation fonctionne comme mécanisme idéologique permettant tout à la fois de maintenir l'apparence d'autonomie de l'organisation de formation par rapport au pouvoir politique (puisque celui-ci est officiellement opposé à ce type de formation), de justifier "théoriquement" ce que nous avons appelé le refus du passage à l'acte (puisque "passage à l'acte" ne signifie plus "passage à l'action" mais "transgression" d'une règle implicite, d'abstinence) et de fournir un cadre d'expli-

cation "psychologique" à la dénonciation des formateurs coupables d'avoir fait cause commune avec les stagiaires, de les ranger, ces formateurs, non pas dans les catégories habituelles de "révolutionnaires" (ou de "gauchistes irresponsables") mais dans celle des "gens à problèmes", des "névrosés", des "hystériques" etc..., autrement dit de les désigner comme incompetents en tant que "formateurs", puisqu'insuffisamment "formés" eux-mêmes (textuellement : "Ecoute, j'ai l'impression que tu as des difficultés psychologiques en ce moment ; il vaudrait mieux que tu renonces à l'animation et que tu entreprennes une analyse individuelle" !) Ajoutons que ce tour de passe-passe réussit d'autant mieux à faire disparaître la réalité institutionnelle et politique dans la trappe du "non-pertinent" que, bien entendu, ces "accusations touchent juste (quand on dit de quelqu'un qu'il est névrosé on n'a guère de chance de se tromper !) et que les accusés, incapables d'enrayer le mécanisme dans lequel ils sont pris, réagissent sur le même mode de mise en cause individuelle et psychologisante de leurs accusateurs...



© B&L 1978

P. Lowy

## A PROPOS DES STAGES D'ORIENTEURS DU B.E.L.C.

Un stage d'orienteurs du B.E.L.C. est un curieux objet. Il se différencie nettement de situations de formation classiques (de type "organisme de formation" ou "université" par exemple) en ce que la configuration de départ est profondément ambiguë.

- d'une part parce que les formés oscillent entre deux définitions opposées d'eux-mêmes par rapport aux formateurs, étant en même temps élèves et collègues. Chacun va se situer, au départ, selon sa propre idée ou humeur sur l'échelle constituée par ces deux extrêmes, puis, avec le temps, monter ou descendre les barreaux selon de multiples déterminants. Chez les permanents du B.E.L.C., en miroir, on retrouve la même incertitude, les mêmes décalages, (bien que tous, certes, se retrouvent lors des réunions internes pour opiner, loin des orienteurs, sur les diverses stratégies formatives possibles). (Qu'il soit clair que nous évoquons ici des positions subjectives, chaque permanent ayant de toute manière quelque chose de précieux à apporter aux orienteurs).

- d'autre part parce que les organismes de tutelle n'ont pas eux-mêmes de définition à proposer de ce stage, oscillant entre de nouveaux opposés, que l'on pourrait nommer : l'"année sabbatique" et le "cursus scolaire". Parfois les orienteurs sont invités à profiter des multiples possibilités qu'offre la vie universitaire parisienne, à se mettre à jour ou à faire le point à l'occasion de tel ou tel séminaire, parfois au contraire, à entrer dans une année de travail organisé, contrôlé et même validé par le B.E.L.C., organisme responsable de leur formation.

La confusion qu'engendre cette double incertitude, pour être peut-être féconde par la richesse du réseau qu'elle peut tisser dans le décours du stage, est, à chaque commencement, un facteur essentiellement négatif, en ce qu'elle éparpille les attentes aussi bien que les offres, menace l'existence possible du groupe des stagiaires, opacifie les représentations que chacun peut se faire de ce séjour d'un an à Paris, ouvre la porte à toutes les suspicions, à toutes les méfiances, et risque en définitive de promouvoir le "chacun pour soi, le B.E.L.C. pour personne", étant ainsi cause de ces deux maux, dont il n'y a pas de moindre, et qui affectent répétitivement le stage :

- la crainte affolée de la manipulation, avec son cortège de contre-mesures imaginaires,
- le désinvestissement pur et simple du B.E.L.C. par les stagiaires.

Dès lors, on peut penser que deux types de stratégies sont possibles à partir d'un tel point de départ, et qui excluent de toute manière toute tentative de mise en place d'une non-directivité au sens classique, laquelle pour avoir lieu suppose que les deux partenaires soient suffisamment définis institutionnellement dans la situation de formation, ce qui n'est pas le cas chez nous.

- ou bien on misera sur les potentialités "rhizomatiques" de la situation, en laissant se développer tout ce qui vient et mourir tout ce qui s'en va, ce qui nous semble peu compatible avec la "mission" du B.E.L.C.

- ou bien on tentera de mettre sur pied, par une sorte de forçage, une structure n'importe laquelle pourvu qu'elle existe avec assez de cohésion, dont la fonction (avant de disparaître, ou non) sera de donner à tout le monde un objet à quoi identifier le stage, un repère à quoi arrimer l'idée que l'on s'en fait, ou encore une organisation en attendant l'avènement hypothétique de l'organisme.

Ainsi il paraît souhaitable que les stagiaires rencontrent, en début de stage, des interlocuteurs physiquement repérables ("animateurs du stage", directeur, responsables, etc...) dont la fonction essentielle à travers les tâches d'organisation et de relais permanents-stagiaires, sera d'être là, de perdurer en tant que point fixe présentifiant l'institution formatrice, le temps que, à la manière du rameau dans le sel, "cristallise" à partir d'eux (c'est-à-dire avec aussi bien que contre eux) l'existence même du groupe.

La théorie actuelle des groupes nous invite en effet à considérer la constitution d'un tel type de groupe, non pas comme une sorte de phénomène d'heureuse croissance, de sereine prise en main autogestionnaire, d'harmonieuse autorégulation, mais au contraire comme la résultante d'un jeu de forces constructrices et de forces destructives. (1) La "cristallisation", si elle se fait, passe par toutes sortes de chicanes, telles que :

- la crainte de la manipulation par des formateurs trop malins,
- ou son inverse, la crainte d'être aux mains de formateurs incompetents ;
- la tentative du repliement sur soi, de l'abandon,
- ou son inverse, l'attaque, la revendication, la quérulance ;
- la souffrance inexplicquée du simple fait d'être en groupe,

- ou, en défense, l'enkystement dans des petits sous-groupes fortement valorisés.

Concluons cette description d'une formation-au-négatif, trop négligée dans les descriptions chaleureuses de l'habituelle formation au-positif, par cette constatation que, à partir d'une situation de départ aussi invraisemblable que celle d'un stage B.E.L.C., l'institution de formation a plus de chances de s'en tirer si elle est vécue (un temps, ou plus) comme directive que si elle est vécue comme manipulatrice (car la persécution engendre toujours sa propre justification, qui la renforce, en abîme) et pire encore que si elle est vécue comme inexistante.

Jean-Pierre CLOZIER

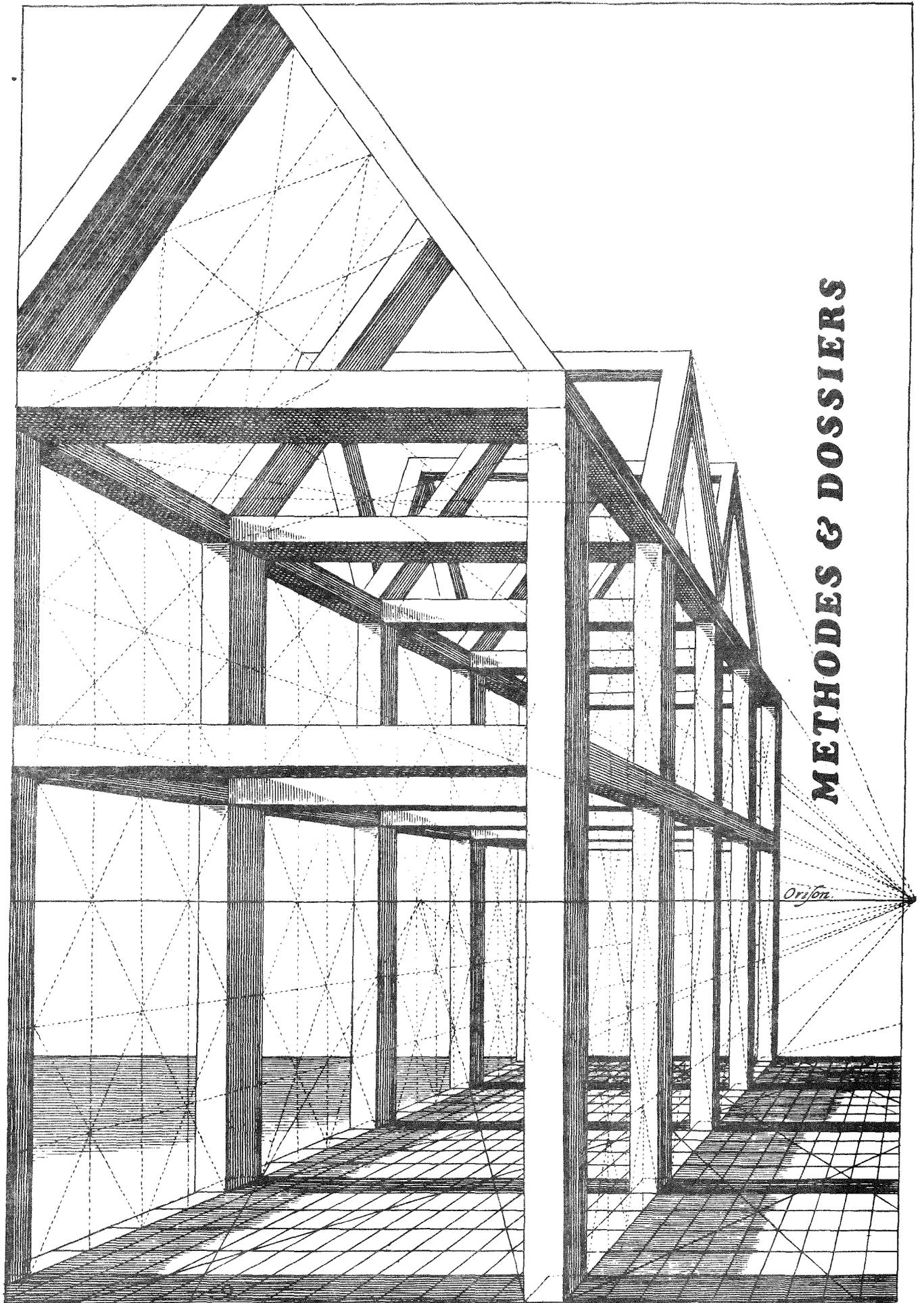
(1) Notons, à ce propos, qu'un élément profondément destructeur du groupe des stagiaires en tant que groupe est l'absence du sentiment de consensus chez les formateurs quant à la stratégie formative.

En effet, le sentiment de la dissension frappe d'éclatement le sujet de la phrase : "L'institution forme les stagiaires". Or ces derniers, qu'on le veuille ou non, ayant affaire, par delà séminaires et groupes de projet, à l'institution en tant qu'entité formative, sont placés en situation de "double bind", ainsi formulable :

- vous devez être formés par l'institution
- et il n'y a pas d'institution-en-tant-que-formateur.

Aussi reculent-ils, se retirent-ils et campent-ils sur les marges de l'institution, ou bien avancent-ils, s'installent-ils au coeur et fraternisent-ils avec quelques formateurs, seules manières qui leur sont laissées en l'occurrence d'assumer l'inassumable.





**METHODES & DOSSIERS**

*Orizon*

**METHODES ET DOSSIERS**



J. DAVID



G. PHILIPP



J.L. MALANDAIN



M. TROUTOT



M. LEBRE

## UN NOUVEAU PIERRE ET SEYDOU



PIERRE ET SEYDOU 1 A ET B  
VERSION REVISEE



La méthode "Pierre et Seydou" (1), destinée à l'enseignement du français langue étrangère en Afrique, est connue pratiquement dans tous les pays non francophones du continent, ses premiers dossiers ayant été expérimentés (au Nigéria et en Sierra Léone) dès 1963. Dans les années qui ont suivi, le BELC a été amené à élaborer, avec Pierre et Seydou I - II - III et IV, un ensemble méthodologique couvrant tout l'enseignement du français au niveau secondaire.

Après des années d'utilisation dans de nombreux pays anglophones, y compris ceux, comme le Ghana ou le Kenya, où elle est fortement recommandée par le Ministère de l'Education, ou encore ceux, comme le Libéria ou la Zambie, où elle est imposée comme méthode officielle, il a été décidé de procéder à une refonte profonde des premières étapes de cet ensemble. Ceci pour ne pas ignorer les évolutions constatées, depuis quelque temps, dans la méthodologie de l'enseignement des langues, mais surtout pour prendre en compte ce qui se passe réellement dans les établissements scolaires où les conditions d'enseignement sont souvent difficiles, et tirer parti des critiques constructives recueillies sur le terrain.

Sans renoncer aux principes de base liés à l'objectif poursuivi, qui est l'acquisition, avec le français, d'un outil de communication dans le contexte africain, à l'oral comme à l'écrit, on a jugé nécessaire de modifier une partie du matériel pédagogique, de l'enrichir et surtout de le rendre plus facilement utilisable dans la salle de classe.

---

(1) Méthode de français à l'usage des élèves africains anglophones du second degré, réalisée par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Etranger. Hachette-Paris

Distribution : Evan Brothers, Montague House, Russel Square, London WC1 (GB)

Cependant, les dialogues et textes qui sont le point de départ de chaque leçon n'ont subi que des modifications de détail. La progression grammaticale, lexicale et phonétique primitive, base devenue familière à de très nombreux professeurs, n'a pas été remise en cause.

Ce qui ne veut pas dire que les modifications apportées soient mineures. On sera frappé immédiatement par la répartition du contenu de l'ancien "Pierre et Seydou I" en deux livres, "Pierre et Seydou IA" et "IB". Il est apparu en effet à l'expérience que chaque volume correspond, dans des conditions normales, à une année d'enseignement :

Livre de l'Elève, Pierre et Seydou IA, 94 p.

Livre de l'Elève, Pierre et Seydou IB, 153 p.

Une autre différence immédiatement frappante est la reprise complète de l'illustration, dans un esprit tout à fait nouveau, qui tient compte de la façon dont on envisage maintenant, dans les méthodes audiovisuelles, la relation entre le texte et l'image : on espère qu'elles seront considérées aussi comme plus attrayantes, et moins ambiguës que certaines des illustrations anciennes. On remarquera aussi une nouvelle conception de la représentation graphique du découpage rythmique, qui doit permettre de repérer très rapidement les pauses (représentées par une rupture de la bande), les syllabes accentuées (un point entouré d'un cercle) et les syllabes inaccentuées (point).

Cette ligne permet également de "visualiser" les liaisons et les enchaînements signalés, ainsi : "vous êtes à la gare" [vuzetalagar] ; elle apporte une réponse simple au délicat problème du e muet qui n'est signalé par un point sur la ligne que lorsqu'il est prononcé : samedi (deux syllabes), mercredi (trois syllabes). En outre, dans le passage de la phonie à la graphie, l'élève pourra repérer facilement les correspondances entre les sons vocaliques et les lettres qui les transcrivent : "l'auto dans l'eau", le son vocalique [O] est transcrit par une, deux ou trois lettres. L'ensemble de ces dispositions est un guide très sûr qui permet d'éviter les doutes en cas d'hésitation (du professeur ou de l'élève) et de scander le rythme avant les exercices de lecture à haute voix ou de dictée.

Un examen plus détaillé du livre de l'élève révélera encore qu'un assez grand nombre d'exercices ont été modifiés, que d'autres ont été ajoutés.

Mais le document essentiel pour le professeur est bien évidemment le Livre du Maître :

- Livre du Maître, Pierre et Seydou IA (10 fascicules bleus + 4 fascicules jaunes)
- Livre du Maître, Pierre et Seydou IB (10 fascicules rouges + 4 fascicules jaunes)

Chacune des leçons fait désormais l'objet d'un fascicule séparé dont le maniement est plus commode que l'ancien livre du maître. Mais au-delà de cet aspect extérieur, c'est le texte même de ces Dossiers qui a été entièrement réécrit. La présentation nouvelle permettra au maître de saisir plus aisément et rapidement le schéma général d'une leçon donnée, aussi bien que le contenu de chaque exercice et la façon de le mettre en oeuvre. Ceci est particulièrement frappant pour la phase de Présentation où l'utilisation du tableau de feutre (celle des trois techniques possibles qui a notre préférence) est illustrée et expliquée très précisément.

Les exercices de Réemploi ont été regroupés, les acquisitions lexicales étant mieux intégrées aux points de grammaire ; le matériel linguistique et les auxiliaires visuels sont donnés au départ de chacun, leur déroulement est clairement indiqué, les phrases-clés utilisables sont mises en évidence.

Les exercices de Fixation ont été améliorés et souvent élargis dans la mesure même où l'accent a été mis encore plus fortement sur les acquisitions grammaticales ; dans le même esprit, il a semblé utile d'introduire certaines structures à l'oral avant le moment où elles apparaissent dans les dialogues, ce qui permet de corriger certaines lacunes apparues, à l'usage, dans la progression d'origine.

Les exercices de Phonétique ont été, eux aussi, entièrement repris : d'une part, ils visent plus spécifiquement les points apparus, à l'expérience, comme les plus délicats ; d'autre part, ils utilisent des techniques nouvelles qui requièrent une participation beaucoup plus active des élèves. On a cherché à mettre en oeuvre une méthodologie de correction phonétique basée sur le système verbo-tonal. Une place importante est donnée aux exercices d'audition qui précèdent la phase de production (cf. phase d'audition, exercices de discrimination, exercices de reconnaissance).

Au niveau de la production, les exercices se présentent toujours en situation, les stimuli varient à chaque item, l'intonation liée à la situation est toujours expressive.

Chaque série d'exercices porte sur une seule difficulté et présente une progression d'un exercice à l'autre : c'est dire qu'on a utilisé en premier

lieu des combinaisons optimales pour aboutir à des combinaisons moins favorables, plus aléatoires (cf. ex. de production semi-libre, ou libre qui restituent les conditions naturelles de production).

Quant à la phase d'Appropriation, elle a été restructurée de façon à amener l'élève, à la fin de chaque Dossier, vers une expression de plus en plus libre.

Le maître trouvera encore dans chaque fascicule un plan de travail qui l'aidera à répartir le contenu abondant de chaque Dossier sur un certain nombre d'heures de classe.

Un des aspects marquants de la refonte de l'ouvrage réside dans la place désormais importante consacrée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'initiation à la lecture débute dès le 1er Dossier, celle de l'écriture dès le troisième.

Dans Pierre et Seydou IA, le Passage à l'Écrit comporte trois volets :

1- L'initiation à la lecture où on étudie le passage de la phonie à la graphie, que l'on s'est efforcé d'aborder de manière très graduelle.

2- Des exercices de lecture et de dictée destinés à une révision des points étudiés en 1). Les quelques phrases de dictée utilisées ne sont là que pour permettre la vérification d'acquis antérieurs.

3- L'initiation à l'écriture : à travers des exercices assez variés (jeux de questions-réponses, mini-dialogues, reconstitution de récits), souvent guidés par l'image, on vise au renforcement de certains points de grammaire (on s'est efforcé, pour la préparation des exercices, d'établir une comparaison assez systématique entre morphologie orale et écrite) et à un début d'initiation à la rédaction.

Dans Pierre et Seydou IB, on adopte une démarche similaire. Le Passage à l'Écrit se subdivise en trois sections :

1- La mise en mots est consacrée à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ; c'est un prolongement du volet 1) de Pierre et Seydou IA, mais les problèmes graphiques envisagés y sont traités de manière autonome, sans référence à la phonie. L'exercice de dictée consiste en des phrases d'auto-dictée ayant fait l'objet d'une préparation préalable.

2- La mise en formes comporte des exercices d'initiation à l'écriture essentiellement destinés à renforcer certains points grammaticaux. La prépara-

tion des exercices tend, comme dans Pierre et Seydou IA, à établir une comparaison entre système oral et écrit (un effort tout particulier a été fait en ce sens pour l'acquisition des formes verbales).

3-La mise en textes prolonge l'initiation à la rédaction amorcée dans Pierre et Seydou IA, et s'efforce de conduire à une certaine autonomie dans le domaine de la production écrite. L'objectif principal du travail proposé est de mettre en évidence, à partir d'un même événement, les différences et les complémentarités de l'information selon qu'elle donne lieu à une transmission orale en présence de l'interlocuteur ou à une production écrite pour un lecteur éventuel. Pour sensibiliser les élèves à ces phénomènes, on a largement utilisé les techniques de la "bande dessinée" où apparaissent souvent les deux codes, oral dans les "bulles" et écrit dans les "bandeaux". Par ailleurs, tout en restant à la portée des élèves, on a cherché à dégager quelques situations spécifiques où se manifeste clairement la nécessité d'une production écrite comme, par exemple, la rédaction d'un formulaire ou la lettre familière.

Un des fascicules additionnels (à couverture jaune) contient les tests qui ont été élaborés pour évaluer l'acquisition des points essentiels de chaque leçon.

Le Livre du Maître comporte aussi une Introduction Générale où sont exposés les principes sur lesquels repose la méthode et les grandes lignes de la conduite de la classe : on y trouvera des conseils sur le maniement des différentes sections d'un Dossier et sur la meilleure façon d'utiliser le matériel, selon les conditions réelles de l'enseignement : nombre d'élèves par classe, horaires, équipement disponible, etc... Tout en indiquant clairement quel est le minimum de travail requis pour assurer l'acquisition de ce qui sera exigé au niveau des examens, on donne des suggestions sur la façon d'exploiter au mieux le matériel contenu dans la méthode, même quand les conditions sont peu satisfaisantes (par exemple, comment se servir des illustrations du Livre de l'Elève, à défaut de toute autre aide visuelle, comment utiliser le croquis au tableau, comment choisir l'essentiel parmi les exercices d'un dossier quand le temps ne permet pas de l'exploiter à fond, etc....)

On trouvera encore une Introduction Phonétique où sont rappelés, à l'usage du maître, quelques principes essentiels de la phonétique du français, des indications sur la phonétique corrective et sur la façon de la mettre en oeuvre dans le déroulement quotidien de la classe ; quant aux Dix leçons d'Initiation Phoné-

tique destinées à familiariser l'élève, dès le départ, avec les sons du français, elles sont maintenues, mais à titre facultatif.

Les Dossiers-Relais sont, par contre, une importante innovation. La progression oblige à doser les éléments linguistiques nouveaux proposés dans chaque leçon et à les étudier d'une façon très ponctuelle. Après un certain nombre de leçons cependant, on a les moyens de faire apparaître des ensembles constitués en système et, de ce fait, de dégager des valeurs nouvelles. C'est ce double objectif que visent les dossiers-relais de la méthode : faire prendre conscience des significations et mettre en place des procédures de classement du matériel linguistique présenté antérieurement et, éventuellement, complété à ce moment. On trouvera dans le premier dossier-relais :

- un jeu sur le contenu sémantique des sept premières leçons
- des clés pour obtenir des explications quand on ne comprend pas un message
- des exercices et des jeux sur les formes et l'emploi des articles
- une procédure de classement pour les formes verbales à l'indicatif présent, présentée sous la forme d'un jeu partant d'une reconnaissance à l'oral pour aboutir à un repérage des particularités graphiques.

L'insistance sur l'écrit a conduit à l'élaboration d'un Cahier d'Exercices Ecrits ou l'élève retrouvera beaucoup d'exercices. Ce livret, illustré avec humour, servira de base à son travail en classe et surtout en dehors de la classe :

Cahier d'Exercices écrit, Pierre et Seydou IA, 64 p.

Livret d'Exercices écrits, Pierre et Seydou IB, 64 p.

Les planches de Figurines pour le tableau de feutre doivent prochainement être redessinées et enrichies dans un esprit plus conforme à la nouvelle illustration du livre :

10 Planches de Figurines pour le Tableau de Feutre.

#### Auxiliaires audio-visuels supplémentaires

Comme le cours a été conçu pour répondre aux besoins de professeurs et d'élèves, qu'ils aient à leur disposition un équipement réduit au minimum ou, au contraire, plus satisfaisant, des aides audio-visuelles facultatives ont été prévues ; elles constituent un appoint précieux mais, contrairement à ce qui se passe pour d'autres cours modernes, elles ne sont pas indispensables. Ce matériel comprend :

Des bandes magnétiques : les bandes existantes seront réenregistrées en tenant compte de quelques changements mineurs dans le texte des dialogues avec des locuteurs africains ; les dialogues et textes seront "éclatés", ceci pour faciliter leur utilisation directe avec les élèves. Mais si l'équipement indispensable n'est pas accessible dans la classe, ces enregistrements peuvent du moins, en lui fournissant un modèle, guider utilement le maître dans son travail de préparation.

Une bande magnétique Pierre et Seydou I.

Les films fixes n'ont pas été refaits, car grâce à l'utilisation dynamique de la couleur, ils restent attrayants et peuvent rendre de grands services dans la présentation d'un nouveau dialogue; on peut aussi très utilement s'appuyer sur ces images dans les phases ultérieures de la leçon pour faciliter la mémorisation, une forme de réemploi et le travail de révision.

7 films fixes, Pierre et Seydou I.

(les bandes et les films sont communs à Pierre et Seydou IA et IB).

Le matériel décrit jusqu'à présent devrait coïncider, normalement, avec les deux premières années de français et conduire aux étapes suivantes :

Pierre et Seydou II, qu'il est prévu de découper, dans le même esprit que Pierre et Seydou I, en Pierre et Seydou IIA et IIB, couvrira donc les 3èmes et 4èmes années d'enseignement. Rappelons qu'il comporte le matériel suivant :

Livre de l'Elève, Pierre et Seydou II (222 p.)

Livre du Maître, Dossier I à XX (356 p. en 2 volumes)

Bandes magnétiques (2)

Films fixes (7)

Pierre et Seydou III a été conçu pour une 5ème année, mais on aura tout avantage à l'aborder plus tôt si les conditions ont permis de couvrir plus rapidement le terrain précédent. Les techniques qui y sont exposées sont axées directement sur les exigences des examens du "Niveau Ordinaire". Tandis que l'accent y est mis sur l'extension du vocabulaire et la consolidation de l'acquis grammatical, on y trouve un matériel abondant destiné aussi bien au travail de groupe qu'à l'effort individuel. Des thèmes généraux répondant aux préoccupations des grands adolescents et des jeunes adultes dans l'Afrique d'aujourd'hui y sont traités à travers 5 dossiers :

Livre de l'Elève, Pierre et Seydou III, 144 p.

Livre du Maître, 5 Dossiers (L'Enseignement, les Métiers, Tradition et Modernisme, la Médecine, le Togo)

Pierre et Seydou IV suit les mêmes directions à un niveau légèrement plus élevé. On peut l'utiliser avec profit avant l'examen du "Niveau Ordinaire" si l'on en a le temps. Sinon, il constituera une excellente transition vers les études de "Niveau Avancé", ou pourra servir de base de travail dans les Ecoles Normales Supérieures ou dans certaines sections des Universités.

Livre de l'Elève, Pierre et Seydou IV (en préparation) (1)

Livre du Maître, 5 Dossiers (Les Loisirs, Commerce et Economie, La Femme, le Zaïre, Sports et Jeux)

Cette description rapide permettra de resituer le travail de révision effectué sur les premiers stades de Pierre et Seydou dans un vaste ensemble pédagogique couvrant tout l'enseignement du français au niveau secondaire en Afrique anglophone, élaboré par le B.E.L.C. et proposé comme réponse à une demande qui va croissant, même si les conditions d'enseignement y restent parfois difficiles, dans cette partie du monde où le Français Langue Etrangère a un rôle tout particulièrement essentiel à jouer.

J. DAVID  
A. LAMY  
M. LEBRE  
J. L. MALANDAIN  
M. TRÔTÔT



(1) Une version multigraphiée est disponible, en attendant, sur demande.

Nous présentons dans les pages qui suivent, à titre d'illustration, quelques extraits du matériel d'une leçon : "A l'Hôtel", qui se situera normalement dans le deuxième semestre d'une première année de français. L'on trouvera d'abord une page du LIVRE DE L'ELEVE (p. 58) : c'est un fragment du dialogue (répliques 6 à 10) avec les images à gauche, les répliques en face, et, au-dessus d'elles, la représentation graphique des éléments rythmiques.

Puis on verra la première page du "Dossier" destiné au MAITRE : c'est le début de l'exposé du Contenu de la leçon : "les Mots"; les pages suivantes, avec "la Phrase et ses Eléments", étudieraient ce contenu sous l'angle grammatical ; ensuite, le maître trouverait le Dialogue, avec sa situation, le matériel à utiliser, les sons à travailler, enfin sa transcription phonétique.

Pour la Présentation, nous avons retenu l'en-tête de la première page (p. 7 du fascicule), puis ce qui correspond à deux des répliques du dialogue (réplique 6 et 7), avec une proposition de disposition des figurines au Tableau de Feutre, et, dans la colonne centrale, la démarche suggérée pour la première présentation, puis, à droite, celle proposée pour la phase d'explication.

Le Réemploi comporte onze exercices : nous présentons R3 (p. 13) qui fait manier la structure "montrer...à..." aux trois personnes du singulier de l'indicatif présent, avec quelques uns des substantifs nouveaux de la leçon. Nous ne donnons pas, faute de place, d'exemples des exercices de Fixation grammaticale (quatre sont proposés dans le fascicule : sur l'article indéfini, le féminin des adjectifs, une récapitulation de l'acquis sur singulier et pluriel, et le verbe "avoir". Par contre nous avons retenu des exercices de Fixation Phonétique, qui sont d'un esprit très nouveau : Ph. 1 (p. 24-25) sur le [R] intervocalique.

Pour le Passage à l'Ecrit, nous exposons d'abord les conseils relatifs à l'Initiation à la lecture (p. 1) avec l'étude des phonèmes [z] et [ʒ], et la révision de quelques points déjà vus, dont les graphies o et au de [o]

De l'Initiation à l'Ecriture, qui comporte neuf exercices, nous extrayons, avec les conseils pour leur préparation (p. 1), l'exercice 5 (p. V) qui traite de l'accompagnement introduit par "avec", exercice guidé par le dessin, et l'exercice 6 (p. V) sur le même point (type : trouver la question).

Nous ne donnons pas d'exemples des Exercices de Lecture ni de la Dictée qui suivent, pas plus que des huit exercices d'Appropriation qui terminent le Dossier juste avant la Proposition de Répartition du Travail.

Mais on trouvera encore la page du CAHIER D'EXERCICES DE L'ELEVE (p. 32) qui correspond aux exercices 5 et 6 de l'Initiation à l'Ecriture.

Les gros pointillés séparent les différents fragments présentés ici.

# Pierre et Seydou I A

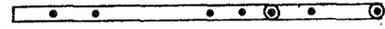
livre de l'élève

Septième Leçon

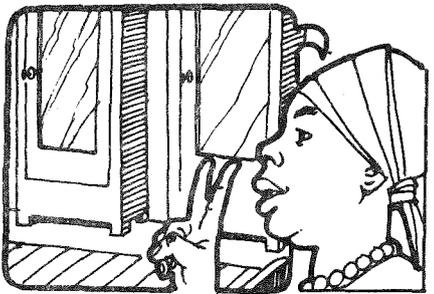
A L'HÔTEL (suite)



Seydou :



Mais est-ce que le lit est bon ?



La patronne :



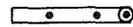
Il y a aussi deux armoires,



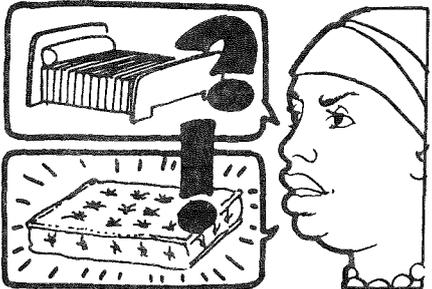
et elles ont des glaces.



Seydou :



Mais le lit ?



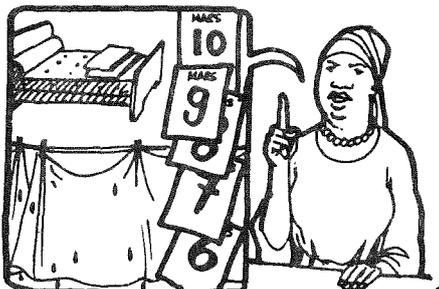
La patronne :



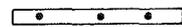
Ah oui, le lit ? Euh...



Il a un beau matelas,



et je mets des draps propres



tous les jours.

## CONTENU

## LES MOTS

## LIVRE DU MAÎTRE

## A1 - Noms

<i>une patronne (+ un patron)</i> (R1)	<i>+ une salle de bains</i> (R3)	<i>un jeune homme</i> (voir D VI)
<i>un étage (+ un rez de chaussée)</i> (R5)	<i>un matelas</i>	(R6)
<i>un lit</i>	<i>un drap</i>	(DFA : homme, sens 3)
<i>une fenêtre</i>	<i>un jour</i>	<i>un client</i> (lecture)
<i>une armoire</i>	<i>une clé</i>	<i>un moustique</i> (lecture)
<i>une glace</i>	<i>un garçon</i> (DFA, sens 3)	<i>une moustiquaire</i> (lecture)
<i>+ une douche</i> (DFA, sens 2)(R3)		<i>une banane</i> (lecture)

## A2 - Adjectifs

<i>beau</i> } (R6) (F2)	<i>propre</i> (DFA, sens 1)(R6)	<i>tous</i> (dans "tous les jours")
<i>belle</i> }	<i>(+ sale)</i>	<i>deux</i>
	<i>premier</i>	<i>trois</i>
	<i>(+deuxième, troisième,</i>	<i>dix</i>
	<i>etc...)</i> (R5)	

## A3 - Verbes

. Présent de l'indicatif (1ère, 2ème, 3ème pers. du sing. - 2e, 3e du pluriel)

Verbes à une seule base

(désirer)	<i>je désire, tu désires, il désire,</i> <i>vous désirez, ils désirent</i>	(R2)	(E5)
(montrer)	<i>je montre, tu montres, il montre,</i> <i>vous montrez, ils montrent.</i>	(R3)	(E5)
(chasser) (DFA, v. avec comp. obl.)	<i>je chasse, tu chasses, il chasse,</i> <i>vous chassez, ils chassent</i>	(lecture)	
(demander) (ex.) (DFA, sens 2)	<i>je demande, tu demandes, il demande</i> <i>vous demandez, ils demandent</i>	(R9)	

verbes à plusieurs bases.

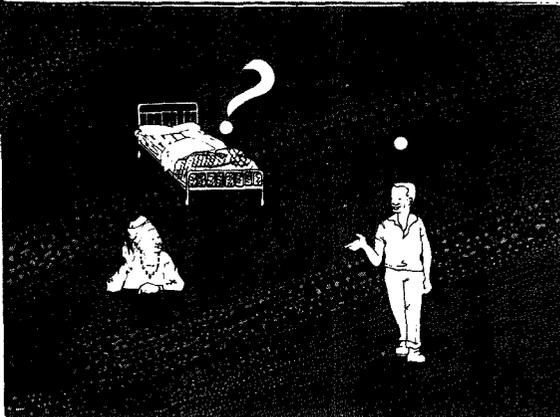
(avoir) (DFA, v. avec comp. obl.)	<i>j'ai, tu as, il a,</i> <i>vous avez, ils ont.</i>	(R4) (F4)
---	---	-----------

## PRESENTATION

a) Première présentation : Dire deux fois le texte pour présenter le dialogue, en manipulant les figurines comme indiqué ci-dessous. Le livre de l'élève doit être fermé. Ne pas donner d'explications pour le moment. En cas d'utilisation du film fixe, les mêmes consignes s'appliquent. Avoir soin de renforcer par la mimique le sens de l'image.

## LIVRE DU MAÎTRE

b) Explication : Reprendre le texte phrase par phrase en manipulant les figurines et en donnant les explications nécessaires (l'explication peut aussi se faire à partir des images du film, en suivant les mêmes conseils.) Une fois comprise, chaque réplique est répétée par les élèves.



6 Enlever l'hôtel et la fenêtre. Placer le lit et le "?". Point du locuteur au-dessus de Seydou.

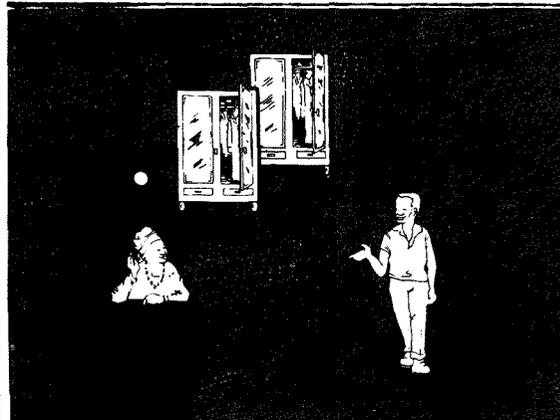
Seydou : - *Mais est-ce que le lit est bon ?*

(intonation interrogative et insistance bien marquée)

- *X, tu as ton cahier de français ?* (voir 9)  
 - *J'ai mon livre, Monsieur.*  
 - *Mais est-ce que tu as ton cahier ?*  
 - *J'ai aussi mon crayon et ma règle.*  
 - *Mais, ton cahier !*  
 - *Ah oui, mon cahier ? Euh ... je n'ai pas mon cahier, Monsieur".*

Le professeur mimera cette scène seul, puis la jouera avec un élève, puis la fera jouer par deux élèves.

Seydou : - *Mais est-ce que le lit est bon ?*



7 Enlever le lit et le "?". Placer deux armoires en haut au centre. Point du locuteur au-dessus de la patronne. Montrer les deux armoires.

La patronne : - *Il y a aussi deux armoires,*

Montrer les glaces des armoires  
*et elles ont des glaces.*

(le ton de la patronne doit être le même qu'en 3 et 5 : elle ne prête aucune attention aux questions de Seydou)

- Placer le lit, la fenêtre : "*Il y a un lit, trois fenêtres* (faire "3" avec les doigts), *il y a aussi* (placer les armoires) *deux armoires.*"  
*"X, va près de l'armoire".* (s'il n'y a pas d'armoire dans la classe, utiliser une photo ou la figurine)  
 - Montrer un miroir de poche et la glace d'une armoire (figurine): "*Elle a une glace*", "*X, tu as une glace ?*  
 E. Oui, j'ai ..., Non, ...

La patronne : - *Il y a aussi deux armoires, et elles ont des glaces.*

b) Fixation phonétique

PLAN - Reprise de [R] entre voyelles.

- [R] préconsonantique
- [ʃ] / [ʒ]

## PHONÉTIQUE

### EXERCICES DE FIXATION

Ph. 1

- [R] intervocalique

L'escalier est par ici

Rappel : Déjà présenté au Dossier IV, Ph. 2, il s'agit maintenant de "consolider" cette acquisition.

1) On reviendra rapidement sur les exercices d'audition présentés au Dossier IV et si cela est nécessaire, on refera les exercices de gymnastique articulatoire de ce dossier.

On passera ensuite aux exercices suivants :

2) Production

Nota : Rappeler une fois encore de bien garder la pointe de la langue en bas, comme lorsqu'on prononce [a], afin d'éviter une confusion [R → l]

a) Répétition

Mini-dialogue.

- Est-ce que le directeur est là ?
- Mais oui, il est dans le bureau.
- C'est une visite : un américain, il arrive de France !!
- Ah bon. C'est un ami du directeur, il vient de Paris.

b) Fixation de [paRisi]

Situation : Vous indiquez à quelqu'un (un visiteur, un touriste, etc...) la bonne direction, avec amabilité.

ex. P. *J'ai la chambre 10, au premier étage.*

E. Venez, Monsieur, la chambre est par ici.

1 - idem	idem
2 - Excusez-moi, mais où est la gare ?	Venez Monsieur, la gare est par ici.
3 - J'attends le patron.	Venez, Monsieur, le patron est par ici.
4 - La maison est très bien, mais je ne vois pas le jardin.	Venez, Monsieur, le jardin est par ici.
5 - Je cherche le bureau du directeur.	Venez Monsieur, le bureau du directeur est par ici.
6 - Est-ce que M. Kofi est là ? Je suis un ami ...	Venez, Monsieur, M. Kofi est par ici.

## c) Fixation [dɛʁjɛʁ]

Rappelez bien que le bout de la langue doit rester en bas et que l'on doit entendre les deux [R] au milieu et à la fin du mot. A ce niveau, on pourra même exagérer l'articulation des sons [R]. Il est préférable à ce stade d'obtenir un [R] sur-articulé qui s'affaiblira par la suite.

Situation : Un ami explique où se trouve le jardin public, le garage, etc... mais il est distrait et se trompe souvent : il dit droite pour à gauche, devant pour derrière ... Vous le reprenez d'un ton très surpris et ironique à la fois.

ex : P. Oui, c'est ça, devant le lycée, il y a le jardin.

E. Devant le lycée ? Non ! Non ... Il est derrière !

1 - idem	idem
2 - Tu tournes à gauche et là, devant la banque, tu vois le garage.	Devant la banque ? Non ! Non, il est <u>derrière</u> !
3 - Voilà, tu arrives devant le cinéma et le marché est à côté.	Devant le cinéma ? Non ! Non, il est <u>derrière</u> !
4 - L'Hôtel de Seydou ? Il est devant la gare.	Devant la gare ?? Non ! Non il est <u>derrière</u> !
5 - Le monument ? C'est là-bas, à gauche devant l'hôpital.	Devant l'hôpital ? Non ! Non, il est <u>derrière</u> !
6 - L'arrêt de l'autocar ? C'est facile, il est devant.	Devant ? Non ! Non il est <u>derrière</u>

## PASSAGE A L'ECRIT

### I - INITIATION A LA LECTURE (passage du graphème au phonème)

Point de départ :

"Vous arrivez dans un hôtel. Vous demandez une chambre à la patronne".

On n'étudiera que les deux phonèmes suivants : /z/, /ʒ/

/z/ : est transcrit par le graphème s. Mais s renvoie très souvent à /s/, s ne donne /z/ qu'entre deux voyelles. Par exemple, au dialogue 7, les élèves ont rencontré : "vous désirez". On pourra partir de cet exemple et on fera retrouver d'autres cas par les élèves : chaise (1), amusant (2).

/ʒ/ : est transcrit soit j, soit g. On fera rechercher par les élèves des cas où /ʒ/ est employé :

je, journal (Dossier I), garage (Dossier III), page (Dossier II),  
étage (Dossier VII)/

Mais un même graphème g transcrit soit /ʒ/, soit /g/. On obtient /ʒ/ devant i, e, /g/ devant α, o, u.

On pourra faire travailler cette opposition à partir des phrases suivantes :

- Pierre travaille dans un garage.
- Seydou travaille beaucoup, il est fatigué.

Puis on révisera un certain nombre de phonèmes étudiés précédemment :

/õ/ et /on/

/ã/ et /am/

/o/ (graphies o et au)

On les fera rechercher par les élèves dans les structures tirées de la dramatisation et on leur demandera de citer d'autres exemples.

### II - INITIATION A L'ECRITURE

#### A) Préparation des exercices d'initiation à l'écriture

##### 1 - La localisation introduite par "par"

##### L'accompagnement par "avec"

- Présentation par les procédés habituels.
- Lecture des phrases par les élèves.

# RÉEMPLOI

b) Continuer le jeu dans la classe :

E.1 Qu'est-ce que tu désires, X ?

E.2 Je désire un stylo.

E.1 Très bien, voilà un stylo ....

etc...

R3

Montre ... à X... ! le lit

je montre

le matelas

Montre bien le lit à Monsieur !

tu montres

le drap

il (elle, X) montre ..la clé

la fenêtre

la douche (enrichissement)

l'armoire

la salle de bains (enrichissement)

la glace

FIGURINES : fenêtre, armoire, lit, clé, douche + objets déjà connus  
personnages connus + flèche

a) Placer deux figurines (par exemple Pierre et Seydou) sur le tableau de feutre et, vers le haut du tableau, la série d'objets :

*P. Seydou, montre l'armoire à Pierre !*

Placer la flèche entre Seydou et l'objet :

*P.E Je montre la fenêtre à Pierre.*

Changer les objets montrés :

E1. Seydou, montre la clé à Pierre !

E2. Je montre la clé à Pierre.

b) Continuer directement dans la classe avec le matériel de la classe ; sous la forme d'un "jeu tournant" :

A. B, montre le livre de français à C !

(geste de B)

B. Très bien ! Regarde, C, tu vois le livre de français ?

C. Oui, merci, je vois le livre de français.

**A.** Qu'est-ce que tu montres à C ?

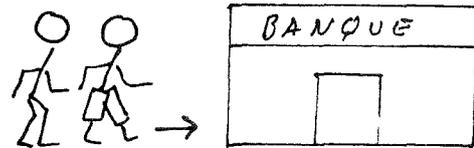
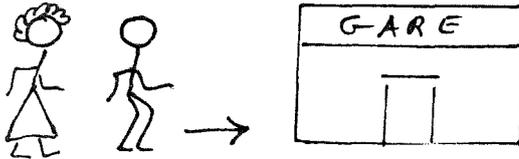
B. Je montre le livre de français à C.

Ensuite, c'est B qui donne à C l'ordre de montrer quelque chose à D, E lui posant la question, et ainsi de suite.

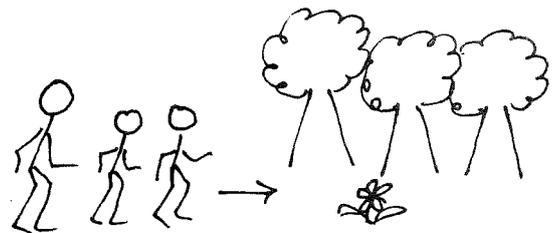
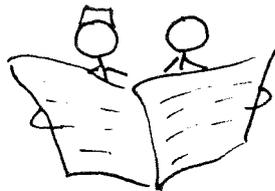
- c) Je ..... des galettes.  
 Le chat ..... des galettes.  
 Tu ..... des galettes.

EXERCICE N° 5 (l'accompagnement introduit par "avec")

Regarde le dessin  
Complète la phrase



- a) Madame Kofi va à la gare avec Pierre  
 .....  
 b) Pierre ..... Seydou  
 .....



- c) Monsieur Kofi .....  
 .....  
 c) Pierre .....  
 ..... des amis

EXERCICE N° 6 (Comme exercice n° 5)

Donne la question

- a) Pierre travaille avec Seydou. Est-ce que Pierre travaille avec Seydou ?  
 b) Pierre prend l'autocar avec M. Kofi. Est-ce .....  
 c) Seydou va au garage avec Omar. .... ?  
 d) Seydou regarde un livre avec Pierre. .... ?  
 e) Pierre va au marché avec Madame Kofi. .... ?

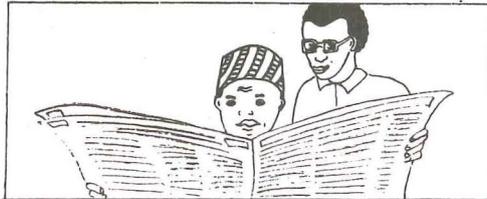
Exercice 5/ Avec ... / Regarde le dessin, complète la phrase / Exemple :



Madame Kofi va à la gare  
avec Pierre.



a/ Pierre \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Seydou.



b/ Monsieur Kofi \_\_\_\_\_



c/ Pierre \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Pierre. \_\_\_\_\_ des amis.

Exercice 6/ Donne la question / Exemple :

Pierre travaille avec Seydou.

Est-ce que Pierre travaille avec Seydou?

a/ Pierre prend l'autocar avec  
Monsieur Kofi.

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

b/ Seydou va au garage  
avec Oumar.

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

c/ Seydou regarde un livre  
avec Pierre.

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

d/ Pierre va au marché  
avec Madame Kofi.

\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

32

La révision de l'ouvrage a été conduite par  
JACQUES DAVID  
avec la collaboration de  
Joël DELOUX  
Claudine GIROD  
André LAMY  
Jean-Louis MALANDAIN  
Monique LEBRE-PEYTARD  
Michèle TROUTOT

Les-nouvelles illustrations sont dues à  
Didier CONVARD et André JUILLARD

# NOUVEAUTÉS

Ces dossiers, qui viennent s'ajouter à la série des dossiers BELC pour l'enseignement de la langue et de la civilisation au niveau II, marquent un tournant dans la PRATIQUE DU PERFECTIONNEMENT ET L'APPROCHE DE LA CIVILISATION.

Ils s'adressent à un PUBLIC d'apprenants adolescents ou adultes, c'est-à-dire susceptible d'être intéressé par des questions que se posent en ce moment la plupart des pays industrialisés :

## L'ÉCOLOGIE

## LE TROISIÈME ÂGE

Ils ont pour OBJECTIF l'exploration de ces domaines particuliers de la civilisation française actuelle, tant au point de vue de la compréhension de la situation que des connaissances linguistiques nécessaires pour situer et discuter les problèmes qu'elle soulève.

Cette exploration se fait à travers de nombreux DOCUMENTS AUTHENTIQUES sur supports variés :

- publicité sur diapositives couleur ou support papier ;
- diapositives d'information (données statistiques, cartes géographiques) et de sensibilisation (visages, activités, paysages) ;
- données statistiques et montages d'images ou d'articles, sur support papier ;
- montage d'enregistrements sonores (témoignages, débats, chanson) et leur transcription complète ou partielle.

Ces ensembles pédagogiques ne proposent pas une démarche unique contraignante, linéaire ou progressive. Ils se veulent d'une grande SOUPLESSE D'UTILISATION et fournissent au professeur, sous formes de fiches pédagogiques rattachées aux différents documents, un matériel qui lui permet de tracer son propre itinéraire en fonction des besoins de son public et de la situation d'enseignement. Ils consti-

tuent, en fait, de petites banques de documents accompagnés de leur appareil pédagogique. On trouvera toutefois, pour chacun des deux thèmes, une unité didactique suggérant un parcours.

Au PLAN PEDAGOGIQUE, on a privilégié le travail de groupe afin de diversifier et d'intensifier les réseaux de communication dans la classe, et la recherche personnelle des élèves en vue d'un élargissement du thème et d'une comparaison avec leur vécu et la réalité de leur propre pays.

Cette orientation vise à permettre au professeur et aux élèves l'exercice d'une grande liberté dans le choix des contenus, des documents et des approches, liberté basée sur le soutien qu'apportent les indications pédagogiques et la variété du matériel.

(La présentation et les extraits du dossier Etre vieux en France paraîtront dans le deuxième volume consacré aux travaux du B.E.L.C.)

UN PROBLEME ECOLOGIQUE :  
LES MARAIS SALANTS DE GUERANDE

Ce dossier de langue et civilisation s'adresse à des étudiants de Niveau II, adolescents ou adultes, d'un niveau moyen de culture.

Il a pour OBJECTIFS :

- au plan de la langue, d'améliorer la compétence des étudiants, plus particulièrement en matière d'argumentation orale ou écrite ;
- au plan de la civilisation, à partir de la présentation d'un problème particulier, celui des marais salants de Guérande :
  - 1°) de sensibiliser les étudiants à un problème actuel : l'écologie.
  - 2°) de leur donner des informations qui leur permettent d'engager des débats fondés sur le thème de l'environnement et de ses implications économiques et politiques en France et, plus généralement, dans quelque milieu que ce soit.

Le MATERIEL (dont l'inventaire est donné par ailleurs) et son exploitation pédagogique sont étroitement liés, que les supports soient exploités directement ou qu'ils apportent des éléments d'information indispensables à la compréhension du thème (c' est le cas d'une grande partie de la bande sonore). Ils sont interdépendants les uns des autres dans l'optique d'un travail approfondi sur le thème. Pour des études plus courtes et plus ponctuelles, ils peuvent être utilisés séparément.

Le dossier propose

1) d'une part, une démarche pédagogique (expérimentée avec un groupe d'étudiants allemands, futurs enseignants de français, lors du stage de formation d'animateurs pédagogiques de Saint-Nazaire 1976) qui suit l'analyse du thème plutôt qu'un découpage en séances. Signalons toutefois qu'il a fallu 6 séances de 2 heures pour mener à bien cette unité didactique (à titre tout à fait indicatif, le découpage en séances suivi lors de la pré-expérimentation a été porté en marge).

2) d'autre part, des fiches pédagogiques intégrées ou non à l'unité didactique permettent l'exploitation de documents. Elles peuvent être utilisées soit en complément de la démarche principale, soit selon des itinéraires à déterminer par le professeur en fonction des besoins des étudiants, soit de manière tout à fait indépendante.

3) enfin, des documents annexes (documents écrits et la plus grande partie de l'enregistrement) apportent des informations complémentaires, d'abord mais non exclusivement à l'usage du professeur. Aucune exploitation pédagogique n'en est proposée.

Compte tenu de la diversité des besoins ainsi que des situations, des programmes et des horaires d'enseignement, l'élaboration de ce dossier a été guidée par le souci d'individualiser le travail de l'enseignant et de l'enseigné.

On ne saurait parler, dans notre CONCEPTION METHODOLOGIQUE, de méthode active puisque les documents sont fournis et le thème choisi, mais le matériel, d'utilisation souple, et l'effort de mise en place d'une pédagogie définie en termes d'objectifs, permettent de déboucher sur des problèmes appartenant au vécu des élèves. Le sujet choisi (Guérande) est pour nous de type exemplaire et vaut plus par les affrontements et les argumentations qu'il entraîne au sujet de l'écologie que parce qu'il soulève le problème spécifique de l'aménagement d'un marais en Bretagne.

Des démarches différentes sont donc envisageables qui vont de l'utilisation minimale d'un document particulier (les diapositives par exemple, ou un fragment de l'enregistrement) à une exploitation qui couvrirait et déborderait l'ensemble du matériel proposé, avec toutes les possibilités intermédiaires (par exemple commencer par une discussion des élèves sur un problème écologique connu avant de passer à Guérande puis de se réunir pour une deuxième discussion qui permet d'évaluer l'apport du matériel). De même, si les fiches pédagogiques relatives à un contenu linguistique traitent surtout des procédés d'argumentation, on peut travailler également sur le récit, la description, la lecture de textes, etc...

En fonction des hypothèses que nous avons pu faire sur les besoins des apprenants, ce qui est ici visé à travers l'utilisation de matériel authentique, c'est de leur permettre de déchiffrer et de comprendre, en termes de civilisation et de langue, un certain nombre de documents présents dans la vie quotidienne, articles, affiches, tracts ainsi que l'expression d'opinions et de prises de position réelles sur un sujet donné.

UN PROBLEME ECOLOGIQUE :  
LES MARAIS SALANTS DE GUERANDE

MATERIEL

<u>ENSEMBLE - MULTI-MEDIA</u> <u>INDIVISIBLE</u> : documents de base du professeur	DOCUMENTS COMPLEMENTAIRES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- une <u>carte géographique</u> (IGN) de l'ouest de la France</li> <li>- 36 <u>diapositives</u> couleur</li> <li>- un <u>enregistrement sonore</u> sur bande (9,5 cm/s) ou cassette (C90) comprenant un montage d'interviews et une chanson</li> <li>- la <u>transcription écrite</u> complète du montage sonore.</li> <li>- 12 <u>documents sur support papier</u> (chacun en 4 exemplaires)</li> <li>- 1 <u>dossier pédagogique</u> reproduisant la démarche expérimentale (unité didactique)</li> <li>- 13 <u>fiches pédagogiques</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un <u>film sonore</u> de 10' disponible               <ul style="list-style-type: none"> <li>. en copie optique 16 mm</li> <li>. en copie muette super 8</li> </ul> </li> <li>accompagnée de sa bande sonore enregistrée (9,5 cm/s)</li> <li>- les <u>12 documents sur support papier</u> en 25 exemplaires pour les professeurs qui n'auraient pas de possibilités de duplication.</li> </ul>

PRIX DU DOSSIER

- B.E.L.C. - C.N.D.P. : Un problème écologique : Les marais salants de Guérande :
- 36 diapositives, bande sonore ou cassette, documents écrits accompagnés de fiches pédagogiques ..... 120,00
  - Les documents écrits à l'usage des élèves peuvent être vendus par série de 25 exemplaires ..... 100,00
  - "Un problème écologique : Les marais salants de Guérande"
  - Film couleur 10', en super 8, avec bande sonore ..... 100,00
  - en 16 mm, sonore
  - prix à l'étude, se renseigner au B.E.L.C.

LA CHANSON DU PALUDIÈRE

- 1      *La salorge est toujours pleine  
          De l'an passé.  
Sèche le sang dans ses veines,  
          Ainsi meurt le marais.*
- 2      *Sel breton c'est meilleur à vendre,  
          Dit Codisel (1)  
Je le trafique à s'y méprendre,  
          Je ne paie pas la gabelle.*
- 9      *Toi, le paysan de la mer,  
          Pars à la ville.  
On dit que ton sel ne vaut guère,  
          Le temps de le ramasser.*
- 13     *On va combler les vasières,  
          Dépôts d'ordures,  
Par-dessus les algues la terre,  
          On bâtira des palais.*
- 17     *Fuiront la mouette et la bécasse,  
          Loin des étiers,  
Et viendront de grands rapaces  
Gros Lande et ses croupiers (2)*
- 21     *Gens du pays que faut-il faire,  
          Face aux corbeaux ?  
Faut-il tout vendre et puis se taire,  
          Partir en tournant le dos ?*

(1) Coopérative de distribution du sel.

(2) Allusion à un promoteur de la région et à des projets de construction de casinos.

LA CHANSON DU PALUDIER

Une chanson peut être exploitée de différentes façons. Nous avons choisi ici de proposer une utilisation de ce texte qui se borne à mettre en évidence les caractéristiques d'une oeuvre traditionnelle et populaire.

I - STYLISTIQUEMENT ce texte est traditionnel dans la mesure où il utilise certains procédés consacrés par la littérature poétique noble :

1) inversions, et verbes au début de vers :

- 3. Sèche le sang dans ses veines
- 4. Ainsi meurt le marais
- 17 Fuiront la mouette et la bécasse
- 19 Et viendront de grands rapaces

2) appositions :

- 13/14 On va combler les vasières  
Dépôt d'ordures
- 19/20 Et viendront de grands rapaces  
Gros Lande et ses croupiers

3) images :

- 3 Sèche le sang dans ses veines
- 9 Toi, le paysan de la mer

4) apostrophes :

- 9 Toi, le paysan de la mer

5) suppression de l'article et de la coordination :

- 5 Sel breton, c'est meilleur à vendre
- 15 Par-dessus les algues, la terre

6) utilisation des génériques :

- 9 Toi, le paysan de la mer
- 17 Fuiront la mouette et la bécasse

7) archaïsmes :

- 2 La salorge est toujours pleine  
De l'an passé - depuis (ou ellipse : du sel de  
l'an passé ?)

11 On dit que ton sel ne vaut guère

Le temps de le ramasser

II - Quant au CONTENU, il ne se démarque pas des thèmes constitutifs de la tradition orale.

1) l'attachement au pays :

- l'évocation du terroir : marais, mer, algues, mouette, bécasse
- le marais : salorge, vasières, étiers.

2) la protestation :

- désignation nominale des adversaires (polémique) : Codisel, Gros-Lande.
- violence métaphorique : rapaces, corbeaux, croupiers
- appel à la mobilisation : gens du pays, que faut-il faire ?

3) la référence explicite au passé : gabelle, palais, ainsi que la forme

Envoi (cf. balade) : gens du pays

4) l'engagement dans le présent :

- le problème économique local :  
le stockage v. 1-2  
la vente v. 5  
la concurrence v. 5 à 8  
la rentabilité v. 11-12
- le problème économique général :  
le grand capital v. 19-20 et v. 23  
la pollution v. 14  
l'exode rural v. 9-10 et v. 23-24

5) l'appel à la réflexion politique (v. 21 à 24) dont ce texte est à la fois le produit et le moyen.

EXPLOITATION DE DOCUMENTS VISUELS

Mettre les diapositives, dans l'ordre, à la disposition d'un petit groupe d'étudiants ou les présenter à l'ensemble de la classe.

I - Soit un travail de groupe, soit par en jeu de questions/réponses, faire "lire" les diapositives. On y trouve les INFORMATIONS suivantes :

- les marais salants, un paysage plat d'eau et de sel en bordure de La Baule ;
- système hydrographique très compliqué ;
- le projet d'implantation de la déviation traverse des marais en exploitation ;

DONC, comme le système est fragile, de nombreuses salines seront affectées.

- la superficie des marais salants existants et exploités n'a cessé de décroître depuis un siècle ;
- parallèlement, si la production a augmenté de 1973 à 1975, le stockage devient de plus en plus considérable tandis que les ventes restent stationnaires.

CELA SUPPOSE : 1) qu'il faut prévoir des hangars pour stocker ;  
2) que la promotion du sel de Guérande est négligée.

ON PEUT se demander pourquoi :

- la production commence à baisser ;
- le prix de vente du sel de Guérande n'est pas compétitif ;
- en 1972, il y avait 255 exploitants.

LE PROBLEME est posé :

- prix de revient du sel trop élevé ;
- MAIS encore un nombre important d'exploitants.

La construction d'une rocade qui stérilisera plusieurs salines et accélèrera le développement du tourisme est-elle une solution ou, au contraire, va-t-elle précipiter le déséquilibre écologique de la région ?

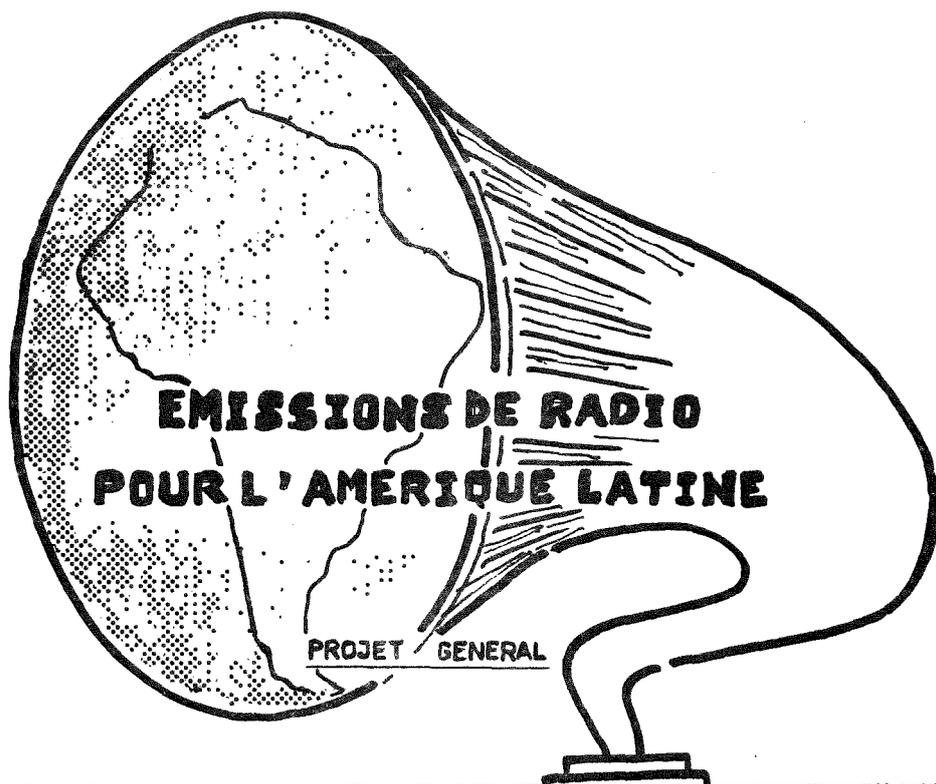
- les marais non exploités deviennent rapidement insalubres ;
- malgré les interdictions ils sont transformés en décharge publique ;
- la solution des promoteurs est de construire sur ces terrains désaffectés des immeubles dont le style pourrait se trouver n'importe où ailleurs ;

- le tourisme dès lors envahit tout ; la circulation sur les quais du port de pêche devient impossible ;
- les rues sont pleines de monde ;
- on prend possession des plages ;
- des nuages assebrissent la région ...

II - FAIRE EXPOSER LA SITUATION de manière cohérente soit par un porte-parole du petit groupe, soit par quelques étudiants de la classe.

III - On peut ensuite : - faire UNE REDACTION COLLECTIVE sur le sujet

- et/ou ORGANISER UN DEBAT sur le thème : pour ou contre le développement du tourisme dans une région dont les activités traditionnelles sont en régression.



COURS RADIODIFFUSE POUR PUBLICS HISPANOPHONES. PROJET CONCU A LA SUITE D'UNE DEMANDE DU MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES.

## I - OBJECTIFS ET PUBLIC

La masse horaire disponible (7h15 en 30 émissions de 15 minutes) n'étant pas de nature à permettre un apprentissage de la langue qui présente quelque efficacité, il nous semble opportun de viser :

1) à remotiver à l'apprentissage du français des "faux-débutants" (adultes ou adolescents ayant suivi quelques années d'apprentissage du Français Langue Etrangère dans un cadre scolaire - niveau enseignement secondaire ou équivalent).

2) à fournir des documents authentiques de français oral aux professeurs de français locaux, surtout à ceux qui se trouvent éloignés des Centres Culturels Français, en vue d'une exploitation en toutes directions et à tous niveaux dans leurs classes.

3) à assurer une formation des maîtres dans le domaine de l'exploitation de matériaux authentiques (approche de la langue et de la civilisation).

## II - DEMARCHE

L'essentiel étant de susciter une motivation à l'apprentissage du

français, on se proposera prioritairement non de donner une compétence linguistique véritable aux auditeurs mais de leur faire prendre conscience d'une relation d'intercompréhension du français à l'espagnol.

Il s'agira donc, sans avoir recours à la traduction, de créer des situations où les énoncés français et espagnols se trouveront en relation de paraphrase. Seule une relation inter, et même intra-linguistique, peut permettre de fonder une compréhension en situation, en l'absence de tout autre support. On utilisera donc systématiquement, mais sans l'explicitier, la proximité structurale des deux langues pour créer des conditions favorables à la mise en place d'une compétence en compréhension orale.

Moyens : dialogues authentiques (interviews) de locuteurs hispanophones de naissance, mais possédant une bonne connaissance du français. L'interviewer, francophone natif mais compétent en espagnol, posera les questions en français (proposant ainsi une norme de référence quant à la prononciation) ou éventuellement en espagnol. L'interviewé ébauchera ses réponses en français (celui-ci sera vraisemblablement proche d'un niveau débutant) et les explicitera dans un espagnol plus élaboré. Quelques-uns de ces enregistrements pourraient avoir pour thème un entretien avec des personnalités françaises, spécialistes du monde hispanique et dans ce cas les "proportions" seraient inversées ce qui permettrait de présenter des échantillons de français plus élaboré. Ces émissions pourraient aisément se trouver en fin de cycle, si l'on tient à créer l'impression d'une progression.

### III - THEMATIQUE

Toujours dans la perspective de la réactivation d'une compétence en français, le contenu de ces entretiens portera sur des activités/situations communes aux deux ensembles culturels et mettra les auditeurs en contact avec des personnalités latino-américaines prestigieuses ou plus anonymes séjournant en France temporairement ou installées définitivement dans notre pays, qu'on pourrait classer en cinq groupes :

1) Professionnels exerçant en France dans des entreprises françaises, mixtes, ou latino-américaines (par exemple banques, compagnies d'aviation, grandes entreprises d'exportation...)

2) Etudiants ou boursiers sélectionnés par les Postes, (culturel, coopération technique, domaine commercial) poursuivant des études générales ou spécialisées (étudiant "de base", de 3ème cycle, médecins, avocats, ingénieurs en stage de perfectionnement).

3) Domaines culturels : personnalités connues (ex. Cortazar, Berni,...) du monde des lettres, de la musique, du théâtre ou des arts plastiques.

4) Sportifs en activité dans des clubs français ou responsables de fédération : football, compétition automobile, tennis, polo, etc.)

5) Spécialistes français d'Amérique Latine (historiens, par exemple Chaunu, ethnologues, sociologues, etc.) ou responsables dans des institutions spécialisées dans ce domaine (Musée de l'Homme, Maison des Sciences Humaines, Maison de l'Amérique Latine, Centres Culturels des pays hispaniques, etc.).

Pour chacun de ces groupes, on peut prévoir de choisir des locuteurs résidant à Paris et en province.

#### IV - STRUCTURE D'UNE EMISSION

- Indicatif

- Accompagnement musical ouvrant, fermant et ponctuant l'émission, axé sur le folklore français et latino-américain. Il serait pour cela souhaitable de s'assurer la collaboration d'un musicien latino-américain ou espagnol susceptible d'exécuter/réaliser cette partie musicale indispensable (par exemple Una Ramos).

- Présentation de l'émission par un speaker d'abord en espagnol, puis en français sur le mode paraphrastique.

- Interview

- Programmation : au minimum une émission hebdomadaire (ce qui donne un étalement d'environ 7 mois).

Fréquence de la diffusion des émissions à déterminer par les Postes (par groupes, cyclique, choix partiel dans la série, etc.).

#### V - MATERIEL D'ACCOMPAGNEMENT

- Fiche de présentation <sup>(1)</sup>

1°) - Cassettes (émission enregistrée)

2°) - Dossier d'accompagnement constitué de fiches volantes et qui auront pour contenu, par dossier :

(1) La section IV de ce projet a été élaborée sous cette forme par l'équipe qui a réalisé l'émission zéro.

Introduction :

- Situation de l'émission dans le projet d'ensemble, objectifs de l'émission (langue et civilisation)
- Plan de l'émission, mise en situation, tableau visant à faciliter le repérage et l'exploitation.

chronométrage	thème question de l'interviewer	quelques passages de l'émission transcrits ou résumés	renvoi aux fiches pédagogiques
---------------	---------------------------------	---	--------------------------------

Documents :

- Documents écrits ou visuels, mêmes objectifs (linguistique ou apports d'information) que l'interviewer. Nature : documents authentiques (fac-similes, montage d'articles, reproduction des dessins etc.)

Itinéraires pour une exploitation

- environ 6 fiches linguistiques
  - phonétique
  - "erreurs" des locuteurs (lexique, morpho-syntaxe)
  - un ou deux points de grammaire pouvant, à partir de l'émission et/ou du matériel écrit, faire l'objet d'une analyse ou d'un réemploi.
- environ 4 fiches de civilisation
  - compréhension
  - divers (selon le thème de l'émission)

Matériel complémentaire et d'ouverture

Facultatif (3 fiches environ)

Documentographie : films, disques, livres se rapportant au thème de l'émission

(25 fiches, environ au total)

J.C. BEACCO (BELC)  
S. BOULOT (CREDIF)

avec la collaboration de

P. GREFFET, Secrétaire  
général des Alliances  
Françaises.

E M I S S I O N S D E R A D I O  
P O U R L ' A M E R I Q U E L A T I N E

EMISSION ZERO

Maquette pour la série "Latino-americanos en Francia".

I - CARACTERISTIQUES GENERALES

- Durée totale : 13 minutes.
- Durées des interventions en espagnol (présentation, interviews, voix off, etc.) : 3'30"
- Thème principal : l'enseignement maternel et primaire en France.
- Thèmes secondaires : l'installation d'une famille latino-américaine à Paris.

- l'enfant en milieu bilingue.

Ces thèmes sont traités à travers l'expérience de la scolarisation d'un enfant argentin, à Paris, racontée par sa mère.

II - DESCRIPTIF DE L'EMISSION

Interviewer : I.  
Interviewés : M. (mère)  
E. (enfant)

DESCRIPTIF DE L'EMISSION

TEMPS	PONCTUATION ET ACCOMPAGNEMENT MUSICAUX	SEQUENCES EN FRANCAIS	SEQUENCES EN ESPAGNOL
50"	bruits de fond (circulation dans la rue)		I. Présentation des lieux, de l'environnement et des personnages
60"	Indicatif		I. Titre de l'émission: LATINO-AMERICANOS EN FRANCIA
10"			I. Situation d'interview
20"		M. Arrivée en France	
3"	Jingle		
15"		M. Installation à Paris	
3"	Jingle		
15"		M. Situation professionnelle et entrée de l'enfant à la crèche	
4"	Musique (introduction chanson 1 : <u>Mon école blanche</u> )		
30"		I. Question M. La crèche, anecdote	
3"	Jingle		
12"		M. Apprentissage du français par l'enfant	
5"	Jingle		
15"		I. Question M. Temps passé à la crèche	
5"	Comptine 1 : <u>Un, deux, trois.</u>		

45"			I. Question M. Définition et rôle de la crèche
6"	Comptine 1 (suite)		
8"		I. Question M. L'école maternelle	
45"	Début chanson 1 : <u>Mon école blanche</u>		
7"		M. Le passage de la crèche à l'école maternelle	
37"			Voix off (explication) Le système des crèches et la maternelle en France.
17"		M. L'entrée à la maternelle et les réactions de l'enfant.	
7"	Bruits de cour d'école		
22"		M. Les activités de l'enfant à la maternelle	
12"	Guitare : Atahualpa Yupanqui		
30"		I. Question M. Situation de bilinguisme : le français à l'école l'espagnol à la maison	
22"			I. Questions E. Son utilisation du français et de l'espagnol en France et en Argentine (Dialogue)
13"	Guitare (suite)		
55"		I. Questions M. Anecdotes sur le bilinguisme de l'enfant en France et en Argentine	

7"	Comptine 2 : <u>Pomme d'api</u>		
40"		I. Question M. L'entrée dans le primaire ; absence de difficultés ; le français de l'enfant se perfectionne	
10"		I. Question : Tu es dans quelle classe ? E. Au cours élémentaire 1 <sup>o</sup> année	
22"			Voix off (explication) l'enseignement primaire en France et son organisation
42"		I. Questions E. Activités à l'école (Dialogue)	
4"	Guitare (suite)		
8"		I. Question M. L'avenir de l'enfant	
4"	Guitare (suite)		
25"			I. Questions E. Ses projets d'avenir (Dialogue)
2'30"	Chanson 2 : <u>En sortant de l'école</u> (Prévert et Kosma) (interprétée par Yves Montand)		

### III - EXTRAITS

Transcription orthographique.

(Le signe / indique une pause avec ou sans respiration).

#### Extrait I : Fédérico à la maternelle.

I. alors euh la crèche / ça se passait comment exactement

M. bon je crois que euh ça été très dur il pleurait beaucoup et / au début / un jour où il est parti de la maison avec un bout de pain à la main / et il avait un tout petit bout de pain il fermait son pain dans dans son dans son poignée (?) / ça s'est passé à huit heures et demie du matin je suis allée le chercher à quatre heures et demie de l'après-midi / et il conservait encore à la main son petit bout de pain

#### Extrait II : Le bilinguisme.

I. d'ailleurs je crois que tu as une anecdote à nous raconter / à propos de Fédérico et de sa maîtresse

M. un jour je suis arrivée euh / il faisait déjà une année et demie qu'elle était avec lui / euh j'ai parlé à Fédérico en espagnol / alors elle s'est montrée très étonnée elle m'a demandé si Fédérico parlait aussi l'espagnol / alors je lui ai dit oui oui il parle couramment l'espagnol comme le français / alors elle m'a dit mais vous savez enfin je n'ai je j'imaginai pas du tout ça / il n'a jamais il nous a jamais rien dit et en plus il n'a jamais euh laissé passer un mot en espagnol qui puisse nous enfin nous donner l'idée

#### Extrait III : L'école primaire.

I. et tu aimes l'école

E. mm pas toujours

I. pas toujours / qu'est-ce que tu aimes à l'école

E. ben quand on dessine quand on fait de la peinture / des récrés

I. ah tu préfères les récrés

E. oui

I. tu joues à la récréation

E. oui

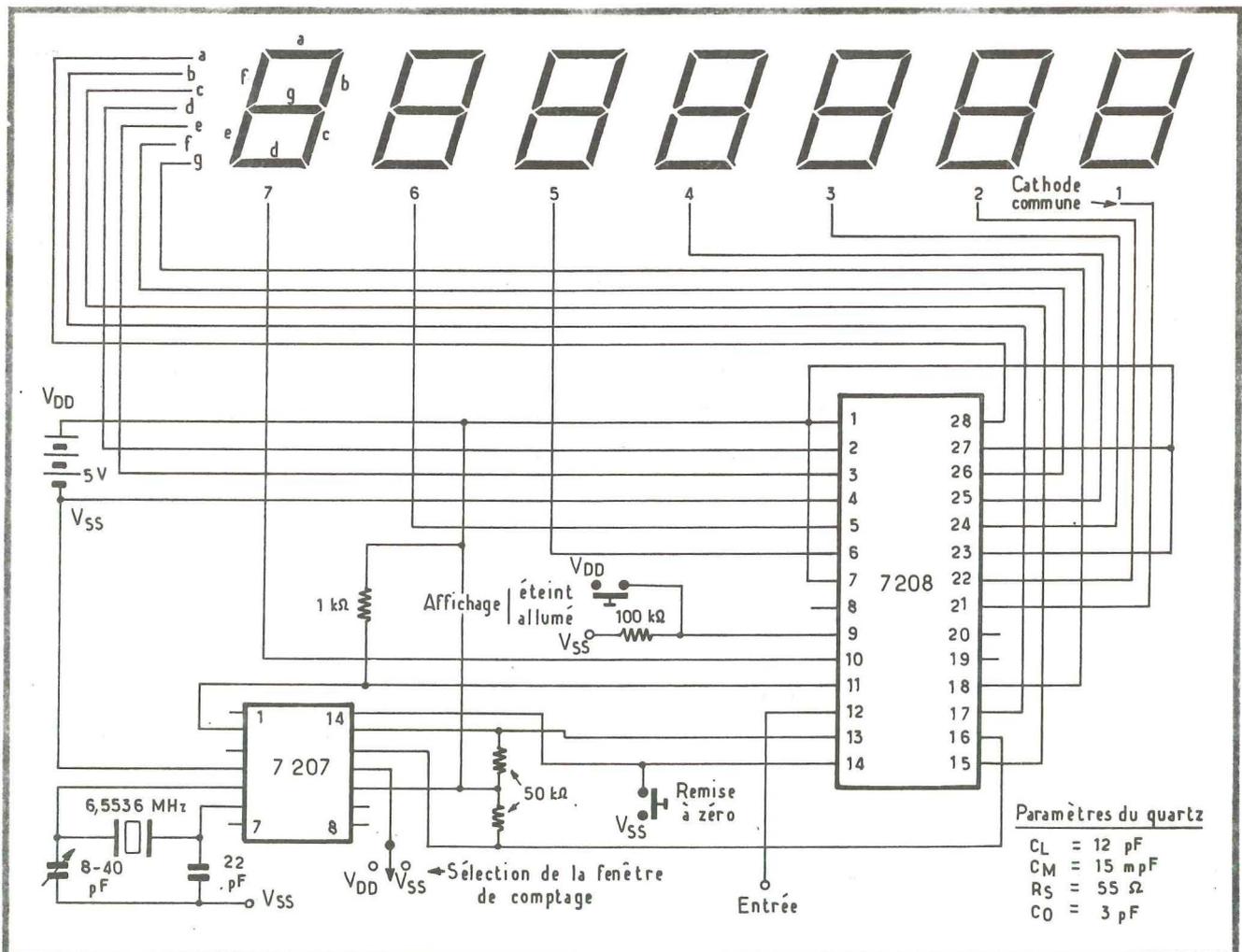
I. et tu joues à quoi

E. ben / des fois à rien des fois à quelque chose je sais pas

I. tu joues aux billes tu joues au ballon tu  
 E. au ballon c'est ça surtout pas  
 I. ah bon / pourquoi  
 E. ben / on n'a pas le droit de les prendre / c'est seulement quand on  
 va au stade des choses comme ça

B. BLOT (CREDIF)  
 S. BOULOT (CREDIF)  
 S. LIEUTAUD (BELC)  
 J. SOMBRIN (BELC)  
 R. VIVES (ILADL. PARIS VIII)

Octobre 1977



## LES MOTS A LA BOUCHE LA PLUME A LA MAIN



Dans la pédagogie du français langue étrangère, l'utilisation de textes authentiques écrits et oraux est devenue d'usage courant. Elle rend nécessaire une analyse des caractéristiques spécifiques des deux types de message. Celle-ci sera facilitée si les documents oraux et écrits choisis comme objet d'études ont un même contenu informatif. On peut, en effet, rendre compte d'une même information en utilisant un support oral ou écrit : une nouvelle peut être transmise par la radio ou par le journal. Les journalistes de la presse écrite sont dans ce cas, lorsqu'ils publient un discours officiel, des interviews, etc... Le même problème se pose aux rédacteurs d'autobiographies de personnalités (ce qu'on appelle la littérature de magnétophones) ou aux secrétaires chargées de faire des comptes rendus de réunions ou de tables rondes. En dehors des médias nous sommes fréquemment appelés à rendre compte, par écrit, de discours oraux. Il en est ainsi chaque fois que nous rapportons par écrit les paroles d'autrui ou nos propres productions langagières. Tout cela met à la disposition du professeur de français langue étrangère des "doublets" écrits et oraux tout à fait authentiques et utilisables en classe.

L'intérêt de l'opération d'édition de documents sonores n'a pas échappé aux réalisateurs de radio et de télévision. La diffusion et l'écoute d'une émission ne durent que le temps de passage à l'antenne : pour donner à l'auditeur la possibilité de réécouter ou de prendre connaissance d'un programme qu'il n'aurait pas entendu, les chaînes radiophoniques en diffusent certains sous forme de cas-

settes. Parallèlement aux cassettes, sont publiés également des livres, réalisés à partir des émissions, où le lecteur pourra, espère-t-on, retrouver ou découvrir ce qui a été dit à l'antenne.

C'est ce qu'a fait Jacques Chancel pour son émission "Radioscopies".

"J'ai respecté fidèlement la phrase parlée, qui n'a que peu de rapports avec la phrase écrite" affirme Jacques Chancel dans la préface du premier volume de "Radioscopies" (1). Or la lecture poursuivie simultanément à l'audition fait apparaître un grand nombre de différences. Il s'agit donc bien de deux types de message distincts mais l'affirmation de l'auteur quant à la fidélité de l'un par rapport à l'autre incite à en faire une comparaison. Pour la mener à bien, nous avons transcrit aussi scrupuleusement que possible, et selon des règles que nous exposons plus loin, le contenu de la cassette de l'émission, et nous l'avons confronté au texte publié (2).

#### LA TRANSCRIPTION DU DOCUMENT

Nous avons transcrit l'interview en utilisant un mode de transcription limité aux objectifs que nous nous sommes fixés et que nous avons déjà eu l'occasion d'exposer. Nous nous bornerons donc à rappeler ici la signification des symboles utilisés :

- deux traits de fraction (//) : pauses avec respiration ;
- un trait de fraction (/) : pauses sans respiration.

Lorsque le mot précédant la pause est marqué d'un accent d'insistance, on le souligne.

- on met entre parenthèses ( ) les voyelles, autres que [ə] caduc, les consonnes et les syllabes non perçues.
- l'allongement d'une voyelle est marqué par deux points (:), signe emprunté à la phonétique.
- deux tirets (--) signalent des mots interrompus ou non interprétables.

Ce mode de transcription ne prévoit pas de rendre compte des phénomènes de mise en relief de certaines syllabes qui ne précèdent pas une pause (accent d'insistance ou accent rythmique fortement marqué) et peuvent être, comme c'est le cas pour Sylvain Floirat, caractéristiques de l'interviewé et significatifs dans

---

(1) CHANCEL (J.) Radioscopies, Paris, Laffont, 1970, tome 1

(2) L'analyse, qui porte sur un court extrait de l'interview de Sylvain Floirat, a donné lieu à un atelier dans le cadre du congrès 1977 de l'A.F.E.F. qui s'est tenu à Limoges du 29 au 31 octobre 1977 dont le thème était Enseigner l'oral.

(3) Cf. le document oral brut dans la classe de langue. B.E.L.C., 1977.

son discours. Nous avons décidé de signaler ces phénomènes de mise en relief par une apostrophe (') précédant le mot.

Pour une étude plus précise des marques sonores de la langue orale, un appareillage est sans doute nécessaire, en particulier pour évaluer la durée des différents types de pause. Néanmoins, ainsi réalisée avec seulement un magnétophone, la transcription permet de dégager des différences importantes entre le discours oral et sa réécriture.

Avant d'aborder cette analyse, nous devons préciser que la première étape de l'édition des "Radioscopies" de Jacques Chancel est le relevé de l'enregistrement de l'émission par une sténotypiste professionnelle. Certains éléments de l'oral, comme les pauses, y sont déjà notés par la ponctuation du système écrit. Une analyse minutieuse du passage à l'oral à l'écrit exigerait que l'on prenne en compte ce travail mais nous n'avons pu, dans le cas de Sylvain Floirat, disposer de ce document.

Nous nous proposons de comparer successivement ici :

- 1) les pauses du document oral et la ponctuation du système écrit,
- 2) les facteurs de cohésion : structure narrative des deux documents, discours direct et discours rapporté, la coordination, la détermination et la cohésion lexicale,
- 3) quelques procédés argumentatifs.

### ORAL

*Quelle était cette commune I Nailhac  
où je suis maire / j'y suis toujours  
j'y suis r(e)venu parce que mes cama-  
rades m'ont demandé de prendre la mai-  
rie // et c'est pour cette raison que  
j'y suis / pas pour une autre raison//  
donc ce village / ce père / cette mère//  
ah il m'est très cher / i' m'est très  
cher / et j'ai eu une chance absolument  
extraordinaire // c'est d'avoir eu un  
instituteur merveilleux qui avait peut-  
être compris mieux que tout autre //  
que j'avais beaucoup d'aptitudes / à  
apprendre à l'école n'est-ce pas // j'é-  
tais à peu près toujours le premier //  
et : / en ce temps là il fallait avoir  
absolument douze ans révolus pour passer*

Quelle était cette commune ?  
Nailhac.

J'y suis toujours. J'y suis revenu  
parce que mes camarades m'ont ré-  
clamé. Je suis leur maire.

Ce village m'est très cher.

j'ai eu là ma première chance ex-  
traordinaire, un instituteur mer-  
veilleux qui avait compris mieux  
que tout autre que j'avais beaucoup  
d'aptitudes à apprendre à l'école..  
J'étais à peu près toujours le pre-  
mier. En ce temps là, il fallait  
absolument avoir douze ans révolus  
pour aller au certificat d'études,

son certificat d'études. Je suis du vingt huit / i / septembre et on passait le certificat d'études dans la première semaine de juillet // donc // il me manquerait / deux mois / pour passer mon certificat d'études // et j'étais prêt à passer le certificat d'études puisque j'étais le premier de la classe y en avait sept ou huit qui étaient de la de la de la même année / ãne / mais qui eux avaient eu leur douze ans // et l'instituteur il est allé trouver mon père / il lui a dit tu sais je peux / avoir une bourse pour Sylvain // et on va l'envoyer directement à Périgueux : (il) faut pas que ce garçon là i(l) faut qu'il travaille // et mon père lui répond mais tu sais bien que j'ai pas les moyens même d'acheter / euh / les habits faut l'habiller tout ça et j'en ai pas les moyens / alors l'instituteur lui dit beh écoute on va faire aut(r)e chose deux livres du cours supérieur à trois francs cinquante ça tu peux le faire ben i(l) dit mais c'est tout à fait d'accord //

et tous les soirs // le jour où i(l) renou le certificat d'études // et tous les soirs / i(l) viendra quand il aura dîné / puisque nous dînons à la même heure // et il vient à huit heures tous les soirs et je lui donnerai : une heure de cours supérieur ça c'est merveilleux c'est extraordinaire et indiscutablement // s'at ' que cet instituteur a marqué toute ma vie / et je me suis souvent posé la question : toute ma vie de penser est ce qu'y a encore y en aurait ah je crois qu'y

je suis du 28 septembre et on passait le certificat dans la première semaine de juillet ... Il me manquait donc deux mois pour pouvoir me présenter.. c'était terrible parce que j'étais prêt.

et bien meilleur même que les autres de la classe qui avaient atteint ces fameux douze ans. Alors l'instituteur est allé trouver mon père. Il lui a dit : "Tu sais que je peux avoir une bourse pour Sylvain ... On va l'envoyer à Périgueux. Il est important que ton fils n'abandonne pas ses études. Surpris, inquiet, surtout papa a répondu : "Mais je n'ai pas les moyens de lui acheter les habits ... il faut l'habiller .." Mon instituteur a tourné la difficulté "Ecoute a-t-il dit, on va faire autre chose : il faut, pour Sylvain, deux livres de cours supérieur, ça coûte trois francs cinquante Ca tu peux le faire ? Et Papa, d'assurer "Tout à fait d'accord" le cher instituteur a expliqué alors : "chaque soir, après le certificat d'études, je lui donnerai une heure de cours supérieur".

c'était merveilleux, extraordinaire. Indiscutablement, cet homme a marqué toute ma vie et je me suis souvent posé la question : "est-ce qu'il y en a encore des gens comme ça ?

*en aurait quand même // mais des hommes  
aussi dévoués parce que i(l) s'il n'at-  
tendait rien/ni de mon père ni de moi//  
et ce que je regrette c'est qu'i(l) soit  
mort trop tôt / et qu'il m'ait pas vu /  
dans mon ascension / i(l) m'a vu sous-  
officier dans l'armée ce qui était pour  
lui une grande satisfaction d'ailleurs//  
mais et après il est mort / et c'est un  
grand regret /*

Je regrette qu'il soit mort trop tôt,  
qu'il ne m'ait pas vu dans mon ascen-  
sion. Il aura eu toutefois la satis-  
faction à la fin de sa vie de rencon-  
trer le sous-officier que j'étais de-  
venu dans l'armée.

### (1) PAUSE ET PONCTUATION

On relève assez souvent, dans la transcription de documents oraux, l'utilisation d'éléments de ponctuation empruntés au système écrit. Ainsi, sont parfois établies, implicitement ou explicitement, des équivalences entre la ponctuation et les pauses ; les virgules de l'écrit correspondent alors, semble-t-il, aux pauses de faible durée ; les points ou point-virgule, aux pauses fortes (1). Ces équivalences peuvent être satisfaisantes dans le cas de textes lus ou de productions orales calquées délibérément sur l'écrit, tels que les bulletins d'information de la radio, ou encore du fait du rôle social des interlocuteurs (interviews de personnalités politiques par exemple). Il n'en est pas ainsi pour l'interview que nous étudions, et l'analyse de documents oraux, réalisés à l'insu des locuteurs, révélerait certainement des écarts encore plus importants.

Nous nous limiterons ici à la comparaison des pauses de l'oral et des points de l'écrit. On peut distinguer quatre catégories :

a) dans 11 cas, les points correspondant aux pauses avec respiration de l'oral c'est-à-dire des pauses fortes selon la dénomination de S. Allaire. Ces points marquent ici la fin d'une phrase comme le font, semble-t-il, les pauses de l'oral.

b) dans 7 cas, les points de l'écrit transcrivent des pauses sans respiration (c'est-à-dire des pauses faibles) de l'oral. On remarque donc que contrairement à ce qu'affirme S. Allaire (cf. note 1), les points ne remplacent pas seulement les pauses "fortes" de l'oral. La fin d'une "phrase" à l'oral, pourrait donc être signalée par deux pauses différentes : la pause avec respiration ou sans respiration.

---

(1) C'est le cas de Suzanne Allaire, qui utilise la ponctuation dans ses transcriptions et qui écrit : "Les pauses fortes sont représentées dans la graphie par le point, le point-virgule, et le point d'exclamation. Elles ont une fonction énonciative, entre deux textes". ALLAIRE S. : La subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion. Paris, Klincksieck, 1973.

Nous avons jusqu'ici employé indistinctement le mot "phrase" pour le texte écrit et pour le document oral. Or les éléments délimités à l'oral ne correspondent pas nécessairement aux phrases de l'écrit. Ainsi dans :

*indiscutablement cet instituteur a marqué toute ma vie/et je me suis souvent posé la question*

la pause après vie signale-t-elle une fin de "phrase" ou indique-t-elle une séparation entre deux membres d'une même phrase ?

L'examen de l'emploi des pauses débouche sur le problème de la nature des phrases à l'oral. Penser que l'on peut établir une stricte correspondance entre la ponctuation de l'écrit et la segmentation de l'oral suppose que l'on admette comme résolu le problème de la délimitation et des caractéristiques de la phrase orale. Ainsi pour éviter toute confusion, réserverons-nous désormais le mot phrase pour le texte écrit et emploierons-nous pour le document oral, le terme moins marqué, d'énoncé.

c) dans 7 autres cas, les pauses de l'oral n'ont pas d'équivalent à l'écrit. Leur rôle est cependant indéniable dans le message oral. On examinera successivement ce qu'elles révèlent sur l'attitude du locuteur (fonction émotive du message) et le rôle qu'elles jouent dans la construction syntaxique du document.

Certaines signalent une hésitation du locuteur :

- 1 - *Je n'ai pas les moyens d'acheter / euh / les habits*
- 2 - *ce que je regrette c'est qu'il soit // mort trop tôt*
- 3 - *je peux / avoir une bourse pour Sylvain*

D'autres, accompagnées d'un accent d'insistance, sont constitutives d'un argument :

- 4 - *qui avait compris mieux que tout autre que*
- 5 - *donc // il me manquait / deux mois*

On remarquera en outre dans les exemples 2 et 3 que la pause scinde le groupe verbal en deux, séparant l'auxiliaire du participe passé et le semi-auxiliaire du C.O.D. Ces ruptures syntaxiques semblent caractéristiques de l'oral.

Ces exemples montrent que les pauses du document oral ont des rôles diversifiés ; elles peuvent signaler une fin d'énoncé, contribuer à la fonction émotive du message, ou bouleverser les regroupements syntaxiques traditionnels.

f) On trouve, dans le texte écrit, 8 occurrences de points qui sont sans équivalence dans le document oral. Tous jouent un rôle important dans la structuration syntaxique de la phrase écrite.

Dans deux cas, ils permettent de supprimer des marques de subordination existantes à l'oral :

ORAL

*Nailhac où je suis maire / j'y suis toujours j'y suis revenu parce que mes camarades m'ont demandé de prendre la mairie //*

ECRIT

*Nailhac, j'y suis revenu parce que mes camarades m'ont réclané. Je suis leur maire.*

Dans deux autres cas, les points de l'écrit permettent de démarquer en unités distinctes des phrases qui, à l'oral, sont des énoncés simplement juxtaposés :

ORAL

*En ce temps-la il fallait avoir absolument douze ans révolus pour passer son certificat d'études je suis du vingt-huitseptembre je lui donnerai une heure de cours supérieur ça c'est merveilleux c'est extraordinaire,*

ECRIT

*Il fallait avoir absolument douze ans pour aller au certificat d'études. Je suis du vingt-huit septembre. Je lui donnerai une heure de cours supérieur. C'était merveilleux, extraordinaire.*

Dans 3 cas, la ponctuation de l'écrit sert à introduire un discours rapporté, et permet de le détacher du reste du texte :

ORAL

*il lui a dit tu sais je peux / avoir une bourse pour Sylvain //*

ECRIT

*Il lui a dit : "Tu sais que je peux avoir une bourse pour Sylvain !"*

*mais mon père lui répond mais tu sais bien que j'ai pas les moyens*

*Papa a répondu : "mais je n'ai pas les moyens ..."*

*alors l'instituteur lui dit beh d'accord*

*Mon instituteur a tourné la difficulté : "Ecoute, a-t-il dit ..."*

En conclusion, l'examen des deux documents révèle que la ponctualisation du texte écrit et la segmentation du document oral constituent deux systèmes distincts. On ne saurait donc transcrire un document oral sans tenir compte des pauses sous peine de le dénaturer. La substitution pure et simple de la ponctuation de l'écrit aux pauses de l'oral est rendue impossible par la di-

versité de leurs fonctions. Le fait que le rédacteur de "Radioscopies" se soit servi non pas de l'enregistrement du document mais d'un texte préalablement ponctué, laissait présager des écarts importants entre sa réécriture et le document sonore.

## 2) LA COHERENCE DU DOCUMENT ORAL ET DU TEXTE ECRIT

### a) La structure narrative des deux documents

L'auditeur suit sans peine le déroulement de l'interview de Sylvain Floirat il en est de même pour le lecteur qui en prend connaissance dans le livre "Radioscopies". Les deux documents sont, à l'écoute ou à la lecture, parfaitement cohérents. Nous allons tenter d'analyser sur quoi repose cette cohérence.

Nous aborderons en premier lieu les problèmes de la cohérence narrative. Conformément à la règle du jeu de l'émission, Sylvain Floirat fait ce qui lui paraît être le récit de sa vie. Dans le passage étudié, il s'agit d'un épisode marquant de sa préadolescence : le certificat d'études. Comment se structurent les deux récits ? Ont-ils deux trames narratives différentes, ou sont-ils tous deux construits selon le même modèle narratif ?

Nous utiliserons le schéma narratif, réalisé par Iseberg à partir des suggestions de Labov, William et Waletzky (1). Nous le retiendrons de préférence à un autre parce que, dégagé à partir de l'étude d'un "corpus de récits oraux faits par des locuteurs peu cultivés", il paraît, comme nous venons de le voir, convenir tout particulièrement au récit de Sylvain Floirat.

Le monologue de Sylvain Floirat peut se diviser en 5 séquences :

- la première, à l'écrit comme à l'oral, commence par "quelle était cette commune" et se termine à "beaucoup d'aptitudes à apprendre à l'école. Elle donne les caractéristiques spatio-temporelles du récit : le lieu (la commune de Nailhac) et le temps (la préadolescence de Sylvain Floirat) et elle rend compte de l'organisation du récit autour de deux acteurs, le père et l'instituteur et d'un narrateur, Sylvain Floirat. Sa fonction narrative consiste à orienter le récit. C'est l'orientation du schéma d'Isenberg.

---

(1) In "Der begriff text in der Sprachtheorie", 1970 (cité dans Langage n° 26 p. 73)

Labov, William et Waletzky : "Narrative Analysis : Oral Versions of Personal Experience" s.l.s.d. 49 p., photocopié

Isenberg emprunte à Propp le concept de "fonction narrative". Selon Propp la fonction, c'est-à-dire l'"unité narrative élémentaire" est définie et dénommée à partir des actions qui se déroulent dans le récit. Isenberg distingue cinq fonctions narratives : l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution et la morale.

- la deuxième s'achève par *qui avaient eu leurs douze ans* (oral) et "qui avaient atteint ces fameux douze ans" (écrit). Un obstacle imprévu (l'impossibilité de passer le certificat d'études) intervient dans le récit. La fonction narrative de cette deuxième séquence est la même que celle qu'Isenberg appelle la complication.

- dans la troisième séquence, qui va jusqu'à "*il faut l'habiller tout ça et j'en ai pas les moyens*" (oral) et jusqu'à "il faut l'habiller" (écrit), le père et l'instituteur évaluent la situation et tentent d'y apporter une solution. On retrouve la fonction narrative évaluation proposée par Isenberg.

- dans la quatrième séquence, qui s'achève dans le document oral et dans le texte écrit par "je lui donnerai une heure de cours supérieur", l'instituteur résout le problème en proposant de donner des cours du soir à l'enfant. C'est la fonction de résolution du schéma d'Isenberg.

- dans la cinquième et dernière séquence, le narrateur énonce la morale du récit (l'instituteur était un homme extraordinaire). La fonction narrative de la séquence (la morale) est également semblable à celle proposée par Isenberg.

L'intervention de Sylvain Floirat se présente donc bien comme un récit. On observera que la structure narrative de ce récit est la même à l'oral et à l'écrit. S'il y a différence d'organisation entre les deux documents, elle ne se situe donc pas à ce niveau.

#### b) discours direct et discours rapporté

La situation de départ des deux documents est celle d'une interview, d'un échange de paroles entre Sylvain Floirat et Jacques Chancel. Mais le message oral, se présente sous une forme particulière puisque S.F. y rapporte à un moment donné l'entrevue de son père et de son instituteur, ce qui donne le schéma de communication suivant :

E - M (E1-M1-R1) R

(E = Emetteur, M = Message, R = Récepteur)

Les deux versions orale et écrite de l'interview sont donc composées de deux parties : l'une au discours direct, l'autre au discours rapporté que nous analyserons successivement.

A l'écrit, dans le passage au discours direct, la marque de l'interview est indiquée par la séparation typographique entre les questions de J. Chancel et les réponses de S. Floirat. Ni la sténotypiste, ni le rédacteur définitif n'assistaient à l'émission. Aussi la transcription des éléments situationnels

de l'oral est-elle très limitée. C'est ainsi qu'aucun des éléments gestuels qui accompagnent ce message oral n'a été relevé. Comme d'autre part, le rédacteur ne se sert que du document sténotypé et ne réécoute pas la bande de l'émission, aucun des éléments suprasegmentaux n'est reproduit dans le texte écrit.

Dans le passage de discours rapporté, on ne trouve pas trace non plus des éléments prosodiques. Par contre, certains éléments situationnels sont pris en compte, comme nous allons tenter de le montrer en comparant l'organisation du discours rapporté dans les deux documents.

Elle diffère sensiblement d'une version à l'autre. En premier lieu, la transition du discours direct au discours rapporté est moins nette à l'oral qu'à l'écrit. L'emploi d'une ponctuation spécifique (utilisation de guillemets, emploi de deux points) en plus du verbe introducteur dire, sépare nettement dans le texte écrit, le discours direct et le direct rapporté. A l'oral, le verbe dire introduit le discours rapporté, mais il n'existe aucune pause entre "dit" et "tu sais", premier mot du discours rapporté. A l'intérieur du discours rapporté lui-même, les transitions entre les prises de paroles successives de l'instituteur et du père, sont également mieux signalées à l'écrit par des virgules, alors qu'à l'oral il n'existe que deux pauses, l'une à la fin de la première réplique du père après "moyens" et la seconde après la deuxième intervention de l'instituteur.

L'examen des différents verbes introducteurs confirme encore cette analyse. Dans le document oral, les différentes répliques sont, à l'exception de la première intervention du père (où on utilise le verbe répond) introduites par le verbe dire. Dans le texte écrit, les verbes (sauf les deux premiers) ne servent pas seulement à signaler l'intervention des protagonistes, mais sont également par trois fois, des commentaires sur les paroles qui vont être prononcées : "à tourné la difficulté" "et papa d'assurer" "a expliqué". Entre le discours direct et le discours rapporté, s'insère donc à l'écrit, une zone de "commentaires" inexistants à l'oral, et qui représente un point-de-vue sur la situation de communication et les intentions du locuteur.

Ces commentaires ne se limitent pas aux seuls verbes introducteurs. On retrouve le même phénomène pour la présentation des deux personnages. Dans le document oral, ils sont désignés successivement par l'instituteur, mon père, l'instituteur, il ; le pronom il désigne tour à tour le père et l'instituteur, ce qui crée une confusion au niveau du référent, ambiguïté assez fréquente à l'oral, semble t-il.

Le texte écrit désambigüe la situation en désignant toujours nommément les protagonistes : "l'instituteur", "mon père", "papa", "l'instituteur", "mon père". D'autre part, dans le texte écrit, ils sont non seulement désignés mais

également caractérisés : les expressions "le cher instituteur", "papa" sont porteuses toutes deux du sème "affection". Cet élément n'apparaît pas directement dans le discours oral, mais il peut être dégagé de l'ensemble du document. La zone de commentaires du texte écrit est donc en partie constituée par "le non-dit" de la situation de communication ; l'écrit explicite en quelque sorte l'implicite situationnel du document oral. Le personnage du père est non seulement caractérisé par l'affection du locuteur à son endroit, mais son attitude dans l'entrevue avec l'instituteur, est elle-même précisée. Son intervention est précédée des commentaires "surpris, inquiet" qui n'apparaissent pas, en tant que tels dans le document oral. Néanmoins, les marques d'hésitation et d'inquiétude sont présentes dans le document oral, sous des formes diverses :

- marques prosodiques : pause après acheter ; accent d'insistance sur habits, sur pas. Mais comme nous savons que le rédacteur n'a pas écouté l'émission, ces marques prosodiques ne sauraient être pertinentes pour lui.

- pauses remplies (euh...) indiquent l'hésitation.

- répétitions (les moyens, pas les moyens ...)

L'écrit synthétise et regroupe ces indications situationnelles (trahissant l'émotion du locuteur) qui sont dispersées à l'intérieur du document oral.

Dans le cas du discours direct donc, tous les éléments supra-segmentaux et la quasi totalité des éléments situationnels de l'oral sont écartés. Dans la partie du discours rapporté certains éléments situationnels sont pris en compte; la manière dont s'effectuent les prises de paroles des personnages, leur présentation, ainsi que des aspects du "non-dit" de la communication orale. Elles apparaissent sous la forme d'une zone de commentaires, qui s'insère entre le discours direct et le discours rapporté.

Si on nomme N le narrateur, A et B les deux personnages (le père, l'instituteur et C les commentaires, le passage du texte écrit où sont rapportées les paroles du père et de l'instituteur, se présente de la manière suivante :

N/A/C/B/C/A/C/B/C/A/N/

alors que pour le document oral, on obtient le schéma suivant :

N/A/B/A/B/A/N/

Paradoxalement, malgré les commentaires, c'est donc au niveau du discours rapporté que la réécriture du discours oral est la plus fidèle. En effet, ce sont ces commentaires mêmes qui rendent compte des éléments situationnels et de certains aspects du message oral négligée dans la transposition du discours direct.

### c) Coordination

Nous allons maintenant analyser le rôle et les valeurs des marqueurs de coordination ; ils contribuent fortement au caractère suivi d'un texte, et leur nombre dans le document oral, est relativement important. Pour ces raisons, il est nécessaire de leur accorder une attention particulière. Nous nous attacherons plus spécialement à l'étude des valeurs de et et de mais, les deux marqueurs les plus souvent employés.

"Et" est utilisé dix neuf fois dans le document oral. Dans treize cas, il apparaît après une pause qui se révèle pour neuf d'entre eux être une pause de longue durée. En conséquence, les éléments que "et" devrait comme on s'y attendrait, relier entre eux, sont assez nettement séparés. Mais si et ne rassemble pas des éléments dans une même unité, il contribue par contre d'une certaine manière à la cohérence narrative du document, en assurant l'enchaînement de la narration : c'est ainsi que dans trois cas et est utilisé pour indiquer le passage d'une séquence du récit à une autre :

*"et en ce temps-là il fallait absolument avoir douze ans révolus" (1)*

*"et l'instituteur il est allé trouver mon père" (2)*

*"et je me suis souvent posé la question" (3)*

En (1) et introduit la séquence complication ; en (2) il marque le début de la séquence évaluation, en (3) il indique le commencement de la séquence morale.

Dans deux autres occurrences, et indique le passage d'une partie à une autre de la séquence :

*"et j'étais prêt à passer le certificat d'études" (1)*

*"et ce que je regrette" (2)*

En (1) et introduit une sous-partie de la séquence évaluation ; et en (2) une sous-partie de la séquence morale.

On attribue souvent à et une valeur d'addition. Dans le document oral étudié, et même s'il n'est pas employé après une pause, n'a jamais cette valeur. Dans trois cas, il indique une relation d'opposition entre deux éléments, et se rapproche, par sa valeur, du marqueur mais.

*J'étais à peu près toujours le premier et en ce temps-là il fallait avoir douze ans révolus.*

*Je suis du vingt-huit-septembre et on passait le certificat d'études dans la première semaine de juillet donc il me manquait deux mois et j'étais prêt.*

Dans une autre occurrence et marque une relation de conséquence

*"je peux avoir une bourse pour Sylvain et on va l'envoyer à Périgueux".*

Mais est également employé assez souvent, puisqu'on en relève six emplois. Pour étudier ses différentes valeurs, nous suivrons l'analyse faite par O. Ducrot dans son article de 1976 (1).

Dans un de ses emplois, mais fonctionne selon le schéma tracé par O. Ducrot.

Soit la proposition P : "*Y en avait sept ou huit qui étaient de la même année*", on pourrait en tirer la conclusion R : ils étaient dans la même situation", mais la proposition Q *mais qui eux avaient eu leurs douze ans*" confirme le contenu de la proposition P, et annule la conclusion R.

Dans deux autres cas, mais est placé (en tête de réplique) dans le dialogue entre le père et l'instituteur.

*Mais mon père lui répond* ((1))

*Mais tu sais bien que j'en ai pas les moyens* (2)

Les deux répliques enchaînent avec la précédente (qui est celle de l'instituteur) et marquent l'opposition du père aux propos de l'instituteur.

Dans deux autres cas, la proposition introduite par mais, s'oppose à du "non-verbal". Dans *il dit mais c'est tout à fait d'accord*, la proposition introduite par mais, répond, semble-t-il à un argument implicite qui pourrait être du type "tu penses peut-être que je ne suis pas d'accord". De même, dans *je me suis souvent posé la question : toute ma vie de penser est-ce qu'il y a encore, y en aurait je crois, qu'il y en aurait quand même mais des hommes aussi dévoués*, la proposition introduite par mais, paraît s'opposer à celle implicite "il y a des hommes aussi dévoués". Nous constatons, une fois encore, à travers ces deux exemples, le rôle joué par les éléments implicites dans l'organisation de l'oral.

On trouve également dans le document oral un exemple d'emploi très particulier des marqueurs et et mais, qui ne peut là aussi s'expliquer que par la prise en compte des éléments du "non-dit" du discours.

Dans *mais et après il est mort*, la juxtaposition en apparence contradictoire de et et de mais, due à un faux départ de l'énoncé, repose sur le chevauchement de deux propositions et *après il est mort* qui s'opposerait à *ce qui lui avait donné une grande satisfaction d'ailleurs*.

---

(1) "Mais" occupe toi d'Amélie"... Actes de la recherche en science sociale n° 6 de décembre 76. Selon O. Ducrot, mais se définit par la relation suivante : soit une proposition (P) : elle peut servir d'argument pour une conclusion (R) mais la proposition (Q) propose un argument qui annule cette conclusion; Ducrot distingue également les cas où :

- a) Mais est en tête d'une réplique (Q) qui enchaîne avec une autre réplique (F) en marquant l'opposition de celui qui prononce (Q)
- b) Mais enchaîne avec du "non-verbal" et marque une opposition.

La plupart des marqueurs de l'oral ne sont pas utilisés à l'écrit. "Et" n'est employé que quatre fois dans le texte écrit. Dans deux cas, il y a reprise de ce qui se passe à l'oral.

"je suis du vingt-huit septembre et on passait le certificat d'études dans la première semaine de juillet".

Dans deux occurrences, le et employé n'existe pas à l'oral.

"C'était possible parce que j'étais prêt et bien meilleur que les autres" (1)

"et papa d'assurer" ... (2)

Dans l'exemple (1) et joue son rôle habituel qui consiste à unifier des éléments, et a la valeur d'addition. Dans l'exemple (2) et joue un rôle narratif, qui l'apparente à celui qu'il pourrait avoir à l'oral, puisqu'il souligne l'introduction d'un personnage.

Par deux fois, le marqueur et de l'oral, est remplacé à l'écrit, par là et alors :

"Ce village m'est très cher. J'ai eu là ma première chance ..."

alors l'instituteur est allé trouver mon père. Les valeurs de lieu et de conséquence assumées implicitement à l'oral par et sont explicitées à l'écrit par l'emploi des deux adverbes. Nous retrouvons ici une opération propre à l'écrit, qui consiste à expliciter des éléments restés implicites à l'oral.

mais n'est employé qu'une seule fois à l'écrit dans *mais je n'ai pas les moyens de lui acheter les habits ...* avec le sens qu'il a habituellement à l'oral.

On remarque également que, par trois fois, les "commentaires" du texte écrit apparaissent là où, à l'oral, il n'y a qu'un simple marqueur de coordination :

1) *mais mon père lui répond* (oral)

"surpris, inquiet, surtout mon père ..." (écrit)

2) *alors l'instituteur lui dit* (oral)

"mon instituteur a tourné la difficulté ..." (écrit)

3) *mais c'est tout à fait d'accord* (oral)

et mon papa d'assurer ..." (écrit)

ce qui tendrait à montrer que dans certains cas, le rôle joué dans la cohérence textuelle de l'écrit par des commentaires, est en partie assuré à l'oral par de simples marqueurs de "coordination".

#### 4) ANALYSE DE QUELQUES PROCÉDES ARGUMENTATIFS

Nous n'avons considéré jusqu'ici ces deux documents que sur le plan narratif et textuel (cohérence). Mais l'interview de S.F., réalisé dans le cadre d'une émission de radio, ne peut pas être abordé en dehors de ses conditions spécifiques de production, S.F. s'adresse à un public potentiel, qu'il s'efforce d'atteindre par la parole. Son récit va au-delà de la narration autobiographique. Sylvain Floirat ne se contente pas de raconter, il veut convaincre l'auditeur de la valeur de son expérience. Il plaide en faveur d'un certain type de vie. Nous tenterons de dégager quelques uns des procédés employés à cette occasion.

L'auditeur de l'émission est immédiatement frappé par le rôle que jouent les marques intonatives dans le récit de Floirat. La répartition des accents d'insistance ne se fait pas, semble-t-il, de manière aléatoire. Ils sont particulièrement importants dans trois séquences du récit : la séquence explication et les deux séquences consécutives d'évaluation et de résolution ; le récit de Sylvain Floirat est de cette manière scindé en deux parties. Les accents intonatifs mettent aussi particulièrement en relief certains ensembles lexicaux celui de l'école avec le mot *instituteur*, celui des dons, avec la mise en relief des mots *aptitudes premier de la classe* celui de l'origine modeste avec *j'avais pas les moyens trois francs cinquante* celui du rôle du destin avec le mot *extraordinaire*. On voit ainsi transparaître certains aspects idéologiques du discours de Floirat, comme le mythe de l'ascension sociale (parti de rien, on peut arriver au sommet), le rôle de l'école dans la promotion sociale, la croyance dans les "dons" et la "foi" dans "la bonne étoile". Malheureusement, les conditions de production du texte écrit font que tous ces aspects n'y sont pas du tout traduits. La disparition des éléments mélodiques de l'intervention de Floirat fait perdre au texte écrit beaucoup de sa force de conviction. Des "commentaires" sur cet aspect du discours de Floirat, auraient là encore peut-être permis de traduire plus "fidèlement" son intervention.

Les Répétitions contribuent également, à notre avis, à mettre en relief des éléments du discours de Sylvain Floirat. Certains d'entre eux, déjà dégagés par l'accentuation, voient leur rôle renforcé par les répétitions. C'est le cas du *certificat d'études* de la *chance* (avec les mots *merveilleux, extraordinaire*) de l'instituteur. Elles permettent aussi d'attirer l'attention sur d'autres aspects du document comme l'affection de Floirat pour son village natal (*il m'est très cher*), l'influence de l'instituteur (*toute ma vie, regret* te).

Dans le texte écrit, les répétitions disparaissent, ce qui est dû aux conditions spécifiques de la communication écrite, mais elles ne sont rempla-

cées par aucun autre élément.

L'intonation, les répétitions, donnent au document oral une force argumentative, en quelque sorte indirecte, puisqu'elle repose en partie sur des éléments supra segmentaux qui ne sont perceptibles qu'à l'audition du document. Mais Sylvain Floirat développe également de manière explicite certains arguments sur son retour à Nailhac, son affection pour son village et pour son instituteur, sur l'injustice qu'il avait subie au moment de son certificat d'études, sur l'aide apportée par son instituteur à cette occasion. Certains de ces arguments sont développés de manière différente dans les deux documents : Cela tient tout d'abord à certaines ambiguïtés du discours oral : au début du texte, lorsque S. Floirat répond à J. Chancel, le document oral est le suivant :

*Nailhac où je suis maire/j'y suis toujours/j'y suis revenu  
parce que mes camarades m'ont demandé de prendre la mairie//  
et c'est pour cette raison que j'y suis/pas pour une autre raison //*

Dans le texte écrit, une partie du document oral est supprimée :

"Nailhac, j'y suis toujours; j'y suis revenu parce que mes camarades m'ont réclamé. Je suis leur maire."

Il serait d'ailleurs impossible de l'ajouter au texte écrit car l'accent y est mis sur la présence de Floirat à la mairie, alors que dans le document oral S.F. insistait sur le fait qu'il avait été fortement réclamé par ses amis.

Un peu plus loin, l'instituteur fait une proposition pour compenser l'obligation faite à S.F. de redoubler sa classe ; le document oral est le suivant :

*Tous les soirs le jour il renouv--ra le certificat d'études et tous les soirs il viendra quand il aura dîné puisque nous dînons à la même heure, ce qui donne, transcrit à l'écrit :*

"Chaque soir après le certificat d'études, je lui donnerai une heure de cours supérieur."

Le caractère inaudible du document oral sur un point (verbe (ren --er) explique cette interprétation qui rend la solution proposée par l'instituteur tout à fait illogique, puisqu'elle ne compense en rien la perte d'une année scolaire.

Le jeu entre l'explicite et l'implicite est également à l'origine d'écarts comme le montre par exemple ce passage du document oral :

... *"et j'étais prêt à passer le certificat d'études puisque j'étais le premier. Y en avait sept ou huit qui étaient de la même année, mais qui, eux, avaient leur douze ans"*. La distinction entre les niveaux explicite et implicite du document donne le résultat suivant :

explicite : j'étais prêt puisque j'étais le premier, j'avais les aptitudes nécessaires :

- d'autres élèves étaient de la même année mais avaient passé le cap des douze ans.

Ce qui implique : j'étais le premier donc j'étais meilleur que ceux qui avaient douze ans.

- j'étais le seul à redoubler.

Dans le texte écrit, seule une partie du niveau implicite de l'oral a été retenue :

"C'était pénible parce que j'étais prêt et bien meilleur même que les autres de la classe qui avaient atteint ces fameux douze ans ..."

On retrouve la même démarche dans deux autres cas. Dans le premier le document oral est le suivant :

*deux livres du cours supérieur à trois francs cinquante ça tu peux le faire*

Dans cet exemple, il est dit, explicitement, qu'il faut acheter des livres et implicitement "ces livres sont pour Sylvain".

Le texte écrit correspondant explicite le non-dit du document oral : "il faut pour Sylvain, deux livres, du cours supérieur, ça coûte 3 F. 50. Dans le deuxième cas, le document oral est le suivant :

*il ne faut pas que ce garçon là- il faut qu'il travaille.*

ce qui donne à l'écrit : il ne faut pas que ce garçon abandonne ses études. Le rédacteur a explicité le contenu de la phrase inachevée.

Le rédacteur du texte écrit abandonne donc certains ressorts argumentatifs du document oral qui reposaient sur des phénomènes comme l'intonation et les répétitions. Mais le document oral et le texte écrit présentent aussi parfois au niveau de l'argumentation, des différences qui tiennent, pour une part, aux ambiguïtés du document oral et qui sont également dues au fait que par souci de clarté et de simplification, le scripteur désambigüise le discours en rendant explicite à l'écrit, ce qui est implicite à l'oral.

## CONCLUSION

La comparaison des deux documents amène à conclure à l'impossibilité de la restitution "fidèle" d'un message oral. Les rapports entre message et situation sont différents à l'oral et à l'écrit : dans un cas, situation et message coexistent ; dans l'autre, ils forment deux ensembles distincts ; à l'écrit, on ne peut rendre compte de la situation que sous forme de commentaires indépendants

du message. Un message oral ne se compose pas que d'éléments segmentaux. Les éléments suprasegmentaux (pauses, intonation ...) jouent un rôle qui n'est pas négligeable et ils ne peuvent être introduits à l'écrit que sous forme de mots, ou de signes graphiques, qui s'ajoutent aux autres éléments de l'écrit. Le message oral comprend également une part d'implicite, qui contribue à sa cohérence et que le rédacteur du texte écrit est souvent contraint d'explicitement.

Ainsi la transposition d'un document sonore en texte écrit exige-t-elle sa complète restructuration. L'opération de ponctuation implique déjà un début de réorganisation. L'étude de l'intégration du discours rapporté, des marqueurs de coordination, et de quelques déterminants montre que la cohérence des deux documents repose sur une organisation différente. Les quelques remarques que nous avons pu faire sur les procédés argumentatifs laissent également présager qu'argumentation orale et écrite divergent sur de nombreux points.

Ce type de comparaison entre un document oral et un texte écrit ayant le même contenu informatif, est susceptible d'aider un enseignant de français langue étrangère ; c'est ainsi qu'on propose parfois aux élèves un exercice qui consiste à produire à partir d'un document oral, un texte écrit sur le même sujet (par exemple la rédaction d'un article de journal, à partir d'une émission de radio ou d'une interview ...). Faute d'analyse préalable sur la nature des deux documents, l'exercice consiste souvent à passer à l'écrit de manière intuitive.

A partir des observations que nous avons pu faire, on peut dégager quelques directions possibles de travail (nous supposons que les élèves ont à leur disposition une transcription du document oral).

Il faudrait tout d'abord procéder à une réécoute attentive du document, de manière à déceler les marques phonétiques et supra-segmentales qui jouent un rôle important dans sa compréhension : un accent régional marqué, des pauses de plus ou moins longue durée, des accents d'insistance prononcés, des marques d'hésitation, peuvent être autant d'indications qui permettent de dégager certains traits propres au locuteur (son origine sociale, son attitude, ou l'orientation qu'il donne à son intervention). On se demanderait ensuite quels sont les traits à retenir pour la rédaction du texte.

Avant de commencer l'exercice proprement dit, il serait bon également, à notre avis, de s'interroger sur la situation de production du document, et de voir quelle part peut être faite, dans le texte écrit, à ces éléments situationnels.

Un exercice préalable consisterait à supprimer les répétitions, les hésitations et à substituer à la segmentation de l'oral, et quelquefois aux éléments phatiques, la ponctuation de l'écrit. Cette opération permet une première prise de conscience des différences entre l'écrit et l'oral. Elle représente un début

d'organisation du texte écrit, mais ne saurait se confondre avec un véritable passage à l'écrit.

On pourrait ensuite attirer l'attention des élèves sur les marques morphologiques propres à l'oral (dont nous n'avons pas parlé ici parce qu'elles ont été souvent analysées). On aborderait en second lieu les problèmes relatifs à la cohésion du document : marqueurs de coordination, déterminants, on passerait ensuite au déroulement de l'argumentation, en attirant en particulier l'attention des élèves sur le rôle joué par les éléments implicites, et la manière d'en rendre compte à l'écrit. Enfin, si le document contient une partie du discours rapporté, on se poserait le problème de son intégration dans l'énoncé (1)

Tous ces éléments seraient naturellement organisés en fonction de l'objectif fixé par l'exercice ; simple "réécriture" du document, résumé, article de journal, lettre ...

Monique LEBRE-PEYTARD

(Cet article est le résultat d'un travail auquel ont participé également J.C. BEACCO, S. LIEUTAUD et J.L. MALANDAIN du B.E.L.C.)

(Communication au colloque de l'AFEF à Limoges. Oct. Novembre 1977  
"Enseigner l'oral")

(1) Sur le problème du discours rapporté, on utilisera avec profit l'ouvrage de GAUVENET (H.), MOIRAND (S.) et COURTILLON LECLERC (F.) : "Qu'en dira-t-on?" Didier - CREDIF, 1976.



J. SUARD



F. TRAMALLONI



J. NESSE



## APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET ACTIVITES D'EVEIL

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE DE DISCOURS PRODUITS  
PAR LES ENFANTS D'UNE CLASSE D'INITIATION AU  
COURS D'UNE ACTIVITE D'EVEIL

A l'origine de ce texte il y a la réalisation dans une classe d'initiation à Champigny-sur-Marne d'une expérience pédagogique ponctuelle portant sur les problèmes d'apprentissage du français par les enfants de travailleurs immigrés. Il s'agissait d'une séance de deux heures, entièrement filmée à la vidéo. Un montage réalisé à partir de cet enregistrement devait servir de support à une intervention dans un stage de formation continue suivi par des instituteurs de classes d'initiation, intervention destinée à présenter un certain nombre d'hypothèses sur une intégration possible de l'apprentissage du français et des activités d'éveil(+)

Au cours de cette expérience, centrée sur l'introduction dans la classe du matériel vidéo comme événement à la fois support d'activités d'éveil et occasion d'un travail sur le langage, les enfants étaient répartis en trois groupes, en fonction de leur "niveau" en français : Le groupe des "faibles" devait réaliser des dessins sur la situation (des caméras, des télévisions etc.). Le groupe des "moyens" devait de la même manière réaliser un collage en découpant dans des revues et catalogues des images ayant un rapport avec la situation. Le groupe des "forts" devait, avec l'aide la maîtresse, faire une "enquête" sur la situation, c'est-à-dire élaborer des questions et les poser aux techniciens présents. L'ensemble des productions réalisées seraient regroupées dans un cahier destiné aux parents.

Pendant la séance, si les caméras étaient tenues par les techniciens présents, les micros étaient eux laissés à la disposition des enfants, ce qui permettait d'enregistrer les discours produits dans des situations très différentes.

Ces productions, transcrites et analysées devaient nous permettre de constater par exemple (cf. l'article cité supra) :

---

(+) cf. M.G. Philipp, P. Lowy et autres. Quelques hypothèses pour un renouvellement de l'enseignement du français aux enfants de travailleurs migrants à l'école élémentaire in Etudes de Linguistique Appliquée n° 22, 1976.

**ECHANTILLON 1**, au cours du travail du groupe "questionnaire" avec la maîtresse "des énoncés relativement courts, d'un degré de complexité syntaxique réduit et avec une utilisation inadéquate des schémas intonatifs.

M : *Et toi Paulo, ça ressemble au magnétophone de la maîtresse ?*

E : *Non, non ça ne ressemble pas ...*

M : *Au magnétophone*

E : *Magnétophone*

M : *Le magnétophone. Corrigez, corrige ta phrase*

E : *Ça ne ressemble pas... magnétophone*

M : *Au*

E : *Ça ne ressemble pas au magnétophone de la maîtresse"*

**ECHANTILLON 2**, dans une conversation spontanée devant un micro, "la réapparition de modèles linguistiques acquis lors d'exercices structuraux antérieurs et dont l'intériorisation était parfaitement consciente, sous forme d'énoncés "fautifs" et surtout sans qu'une communication véritable s'établisse (la seule intention des enfants étant de montrer ce qu'ils savent).

Elève 1 : *Bonjour Monsieur*

Elève 2 : *Oui, ça va*

" 1 : *Bonjour Monsieur, qu'est-ce que vous voulez ?*

" 2 : *Comment s'appelle vous ?*

" 1 : *Je m'appelle Orlando.. Siriosa et que faites-vous Monsieur Michu ?*

" 2 : *Je travaille*

" 1 : *Non je ne travaille pas*

" 3 : *Non je ne travaille pas mais moi... je suis*

" 1 : *Attention, c'est toujours comme ça : vous travaille ? vous travaille?*

" 3 : *Non je ne travaille pas mais Orlando travaille*

" 2 : *Non je ne travaille pas mais vous travaille*

" 3 : *Non je ne travaille pas mais... mais moi je ne travaille pas mais Orlando y travaille"*

**ECHANTILLON 3**, pendant la réalisation du collage, en l'absence de la maîtresse, une maîtrise bien plus grande de ce que Jakobson appelle les fonctions phatique, expressive et conative du langage, avec l'apparition toutefois d'éléments interférentiels et d'énoncés non standards ; maîtrise qui venait confirmer notre hypothèse selon laquelle, dans certaines conditions, les enfants "savent parler", c'est-à-dire produisent des discours oraux qui présentent les caractéristiques formelles induites par la situation d'énonciation.

Elève 1 : *Qu'est-ce que vous... c'est quoi que tu vas chercher ? (+)*  
*C'est toi qui va couper, qui va couper... on va chercher un livre*

Elève 2 : *Un livre ?*

" 1 : *Oui*

" 2 : *C'est pour faire quoi avec le livre ?*

" 1 : *Chercher... le vélo ! le vélo !*

" 2 : *Le vélo ! le vélo ! (rires) le vélo ! Allons y maintenant !*

" 1 : *On va chercher le vélo, le vélo, il est pas là. On va couper....*  
*On va couper l'autre*

" 2 : *On va couper l'autre chose... Des montres*

" 1 : *Non !*

" 2 : *Si ! des montres ! Allons y ! Coupez ! Tous !*

" 1 : *Coupé por ici, coupé ó bem. Voilà ! Des montres ! Coupe !"*

C'est pour ce troisième type de production langagière que nous proposons dans ce qui suit quelques éléments d'une exploitation systématisée en classe. Cependant il nous faut tout d'abord évoquer brièvement le problème posé par l'introduction même d'une telle exploitation.

Dans le cadre d'une intégration éveil/langage il peut, en effet, sembler superflu, voire contradictoire, de faire pratiquer aux enfants des exercices de systématisation, dans la mesure où les situations de communication qui se créent au cours d'une activité du type évoqué ci-dessus par rapport à une multiplicité de supports proposés aux enfants suffisent à elles seules à provoquer une mise en fonctionnement du langage et la mobilisation d'une compétence de communication favorisée en outre par la multiplication des échanges : entre enfants dans le groupe, entre groupes d'enfants, entre enfants et maître.

Il convient cependant de ne pas négliger le rôle de catalyseur que peuvent avoir des exercices d'apprentissage, à condition d'une part de ne pas isoler l'apprentissage des signes de la compréhension de leur fonctionnement dans le processus de signification que constitue l'activité langagière, de veiller d'autre part à l'intégration de ces exercices dans l'activité en cours, introduisant par là une "progression" véritable, différente des progressions formelles proposées par les manuels.

---

(+) Les enfants sont en train de rechercher dans des catalogues des images à découper pour réaliser leur collage. Les deux enfants qui interviennent dans ces extraits sont portugais.

C'est pourquoi, dans le but d'apporter des éléments de réflexion sur ce problème et en soulignant qu'il s'agit là non d'un compte-rendu mais d'indications sur ce qu'aurait pu être une exploitation ultérieure par la maîtresse de l'événement "présence de la vidéo" dans la classe d'initiation de Champigny, nous nous proposons maintenant, après avoir rappelé quelques principes directeurs et indiqué un cadre possible d'exploitation, de nous attacher, à titre d'exemple, à un exercice imaginé à partir de l'enregistrement des discours produits par le groupe "collage", exercice de reconnaissance et d'objectivation des caractéristiques formelles de la situation de communication.

I - QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS POUR UNE EXPLOITATION DE L'ÉVÉNEMENT  
"LA VIDEO DANS LA CLASSE".

- Dans le cadre d'une pédagogie qui s'inscrit dans le champ des méthodes actives, prendre en compte l'existence de groupes constitués dans la classe, en l'occurrence les groupes formés autour des activités : dessin, collage, questionnaire.
- Tenir compte des besoins, des motivations et des pratiques apparus au cours de l'activité d'éveil (pédagogie centrée sur l'enseigné).
- Adapter les propositions de travail aux possibilités et aux compétences réelles des enfants, afin que le résultat de ce travail, une production valorise les enfants à leurs propres yeux et à ceux du groupe. Cela qui est vrai pour tout apprenant est à plus forte raison essentiel pour des enfants immigrés. De plus, à Champigny, si certains enfants étaient de véritables "primo-arrivants" d'autres doublaient voire triplaient la classe
- Développer ces possibilités et ces compétences indiquées par les productions verbales et non verbales des enfants par un travail systématique mené simultanément sur le plan de la compréhension et sur celui de l'expression.
- Mettre les apprenants en situation de communication vraie. Seule une telle situation permet de réintroduire au niveau d'un travail systématique la nécessité et et le plaisir de comprendre et de s'exprimer : dire pour s'informer, dire pour comprendre, dire enfin pour se dire.
- Saisir les perspectives concrètes d'exploitation indiquées par les conditions de production langagière telles qu'elles ont existé pendant l'activité d'éveil. A Champigny, ce qui apparaissait comme déterminant était la réalité de l'activité: réalité de la tâche (dessiner, coller, poser des questions) ; réalité des objets matériels (feuilles, crayons, ciseaux, revues, micros et autres appareils) ; réalité aussi d'une intention de dire quelque chose, de transmettre un sens.

## II - UN CADRE POSSIBLE POUR LES EXERCICES D'EXPLOITATION

Le cadre général de l'exploitation est nécessairement le même que celui indiqué aux enfants lors de la séance d'éveil proprement dite, à savoir, rappelons-le, la réalisation d'un document (cahier collectif et cassette enregistrée) destiné à informer les parents de l'événement vécu par la classe. A partir de là, l'objectif global étant d'entreprendre un travail systématique de réactivation et de réappropriation des moyens d'expression apparus lors de l'activité d'éveil en fonction des contraintes qu'introduisent des supports d'expression verbaux et non verbaux, on peut imaginer, par exemple, les propositions de travail suivantes:

### Groupe dessin

- Elaboration d'un texte individuel accompagnant chaque dessin présenté dans le cahier. Le texte est retranscrit par la maîtresse ou recopié par l'enfant.
- Sélection des dessins par le groupe d'enfants en vue de la confection d'une bande dessinée muette ou non.
- Création, à partir des dessins d'une ou de plusieurs histoires retranscrites par la maîtresse ou enregistrées sur cassette.

### Groupe collage

- Production d'un récit oral sur ce qui s'est passé dans le groupe, récit enregistré au magnétophone.
- Production d'un récit écrit pour accompagner les collages réalisés dans le cahier.

### Groupe questionnaire

- Production d'un récit écrit qui rende compte de l'activité du groupe.
- Reprise et enregistrement sur cassette des questions élaborées pendant l'activité et des réponses apportées par les techniciens.

### Groupe collage et groupe questionnaire

- Production d'un récit oral à partir de l'enregistrement du discours produit par le groupe collage pendant son travail (pour cela la partie "son" de l'enregistrement vidéo est copiée sur cassette).

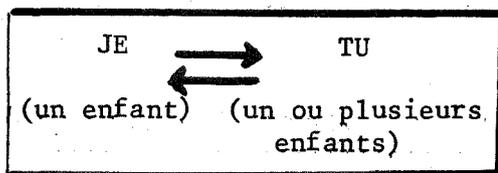
C'est à ce dernier exercice que nous allons nous attacher. Après avoir indiqué son objectif et son contenu nous ferons quelques remarques d'abord sur la situation de communication dans la classe qu'il induit, ensuite, pour terminer, sur le discours qui lui sert de support.

### III - UN EXERCICE DE RECONNAISSANCE ET D'OBJECTIVATION DES CARACTERISTIQUES FORMELLES DE LA SITUATION D'ENONCIATION

#### A) Objectif

L'objectif de l'exercice est de faire prendre conscience aux enfants du fonctionnement d'un discours produit en situation d'énonciation orale et pour cela de faire repérer et élucider les éléments implicites qui sous-tendent la communication :

- l'identité des locuteurs
- le temps
- le lieu
- les objets matériels et les événements auxquels les interlocuteurs co-réfèrent.



Situation d'énonciation orale

Plan du discours

Nous faisons l'hypothèse que la verbalisation des données de la situation d'énonciation orale aidera les enfants, sur le plan de la compréhension, à saisir les éléments à expliciter en situation d'énonciation écrite. Autrement dit, le choix d'un exercice qui vise à la production d'un récit oral ne constitue qu'une étape pour aborder l'écrit, pratique langagière qui exclut le recours à des référents situationnels et qui contrecarre par là les modes d'acquisition "naturelle" du langage.

#### B) Contenu

L'exercice s'apparente à un "jeu de communication", le jeu de l'interview. Le groupe collage et le groupe questionnaire sont mis en présence l'un de l'autre et invités à travailler sur les consignes suivantes :

- 1 - Ecoute par les deux groupes de l'enregistrement sur cassette du discours produit par le groupe collage pendant l'activité d'éveil.
- Le groupe collage se remémore le "vécu" commun de l'activité en écoutant ce qui est dit. Il recourt, si besoin est, aux collages réalisés pour comprendre. Il sait qu'il sera interviewé.

- Le groupe questionnaire écoute le "discours" enregistré et apprend ce qui s'est passé. Il est invité à interviewer l'autre groupe, c'est-à-dire à demander les informations supplémentaires nécessaires à la compréhension et à l'interprétation de l'événement.
- 2 - Travail sur la compréhension de la globalité du discours puis des différentes séquences avec l'aide de la maîtresse. Il s'agit de sensibiliser les enfants à l'implicite situationnel en faisant comprendre aux locuteurs (enfants du groupe collage) que les interlocuteurs (enfants du groupe questionnaire et plus tard les parents) ne pourront saisir le sens du récit que si tous les implicites sont levés. Pour cela des questions de compréhension globale sont posées par la maîtresse. Elles visent à faire repérer :
- le cadre spatio-temporel de la communication
  - les acteurs
  - l'objet de la communication
  - les événements.

Ensuite, au niveau de chaque séquence, il s'agit d'obtenir que soient posées par les enfants du groupe questionnaire toutes les questions nécessaires à la compréhension de l'événement en fonction de paramètres tels que :

- l'identification des locuteurs
  - l'identification du référent (supports matériels)
  - l'identification du rapport je/référent (action)
  - l'interprétation du rapport je/tu (rires, intonations)
  - l'interprétation des bruits faisant partie de la communication
- 3 - Construction progressive d'un récit oral relatant l'activité du groupe collage. Les différents essais du récit sont enregistrés puis réécoutés.
- 4 - Travail sur l'articulation générale du récit et élaboration d'un texte définitif.
- 5 - Enregistrement de ce texte sur la cassette destinée aux parents.

### C) Remarques

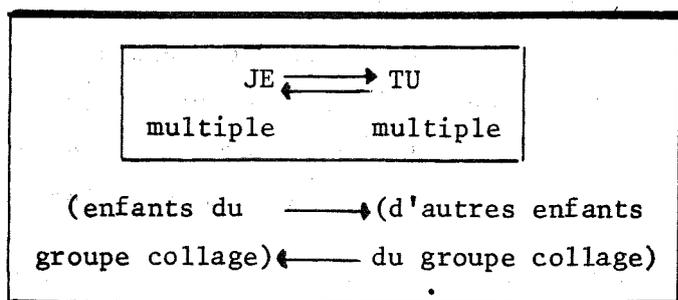
#### 1 - Sur la situation de communication pendant l'exercice

L'exercice vise à créer dans la classe une nouvelle situation de communication par la mise en présence des deux groupes. La nécessité d'une communication et les conditions de sa mise en fonctionnement se trouvent par là réintroduites.

L'aspect ludique de l'exercice crée la motivation nécessaire pour une activité métalinguistique.

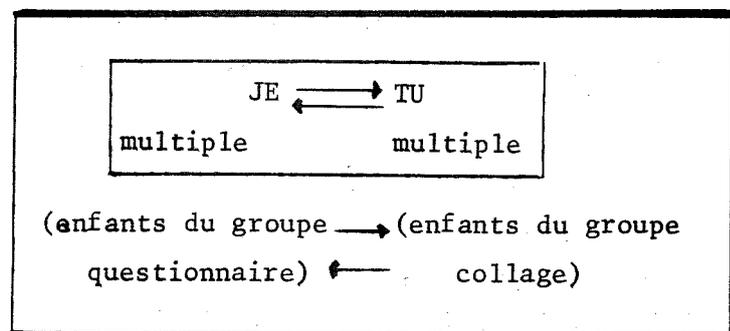
Les schémas comparatifs suivants des situations de communication pendant l'activité d'éveil et pendant l'exercice visualisent les positions respectivement occupées par les interlocuteurs dans le processus de communication.

a) Situation de communication pendant l'activité "collage"(+)

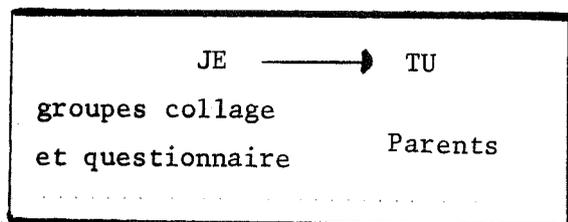


La pratique langagière fonctionne sur le plan du discours

b) Situation pendant l'exercice



c) Situation de communication visée



Plan du récit

(+) Un tel schéma serait impossible pour l'activité parallèle du groupe questionnaire (cf. échantillon 1 supra où nous n'obtenons, et ne pouvons obtenir, qu'une production de phrases).

## 2 - Sur le discours choisi comme support à l'exercice

Le discours produit par le groupe collage se prête tout particulièrement à un double repérage :

- repérage des différents moments d'une communication, préalable à un travail d'organisation et de coordination des différents segments du discours sur le plan de l'expression.
- repérage des moyens d'expression liés à une situation d'énonciation orale entre interlocuteurs ayant même statut.

Ceci apparaîtra à la simple lecture du texte complet de la production correspondante à l'échantillon 3 cité plus haut :

### SITUATION 3

Groupe collage (une demi douzaine d'enfants dont Paulo et Fernando)---- supports :

- micro
- catalogues
- ciseaux
- feuilles
- colle

L.1 - De chasse

P - Ah oui, c'est un révolver de chasse

- Qu'est-ce que vous... c'est quoi que tu vas chercher ? On va chercher un livre

P - Un livre ?

- Oui

P - C'est pour faire quoi avec le livre ?

- Chercher... le vélo ! Le vélo

P - Le vélo ! Le vélo ! (rires) le vélo ! Allons-y maintenant

- On va chercher le vélo. Le vélo, il est par là. On va couper ....  
On va couper l'autre

P - On va couper une autre chose ; Des montres

- Non !

P - Si ! Des montres ! Allons-y ! Coupez !. Tous !

L.15 Coupe por ici, coupe a bem Voilà ! Des montres ! Coupe !

- Voilà (bruit de feuille arrachée) (portugais)

P - Ça

F - Ça ?

P - Non ça

F - Laisse-moi voir le micro

P - Non c'est moi, parce que "le monsieur y m'a".....

L.22 - Ça

- Pour quoi faire ?

P - On va couper des petits, couper des petits (rôle de l'intonation)

- Couper, on, on, un

P - non, comme ça

(une phrase en portugais)

P - Coupe, cosa signor, un, dos, tres (ceci s'adresse à Manuel, qui a beaucoup de difficultés en français)

- Lã lã

- On va couper des machines

- Tiens ! tiens !

P - On n'a rien du tout on va couper ça. Viens, Manuel tout de suite (rires)

- Non ça voilà

- On va couper ça um

- On va couper pas ça, parce qu'il y en a beaucoup de choses

- Ça ça les chemises

- Les chemises !

(Conversation en portugais)

- Mais attends, laisse-moi faire, si.....

Le découpage de ce texte en séquences correspondant à des moments de l'activité du groupe collage fait apparaître mieux encore la réalité des pratiques socio-discursives essayées sinon maîtrisées par les enfants.

#### SEQUENCE 1 (1 - 1 à 15)

Paulo, fort du pouvoir que lui confère le micro qu'il tient dans la main, organise le travail de découpage et de collage du groupe en intervenant tant sur le choix des objets que sur l'accélération de la tâche.

#### SEQUENCE 2 (1 - 16 à 21)

Un début de dispute s'engage entre Paulo et Fernando, les deux frères, dont l'enjeu est la possession du micro.

#### SEQUENCE 3 (1 - 22 à la fin)

Paulo, qui a réussi à garder le micro, continue à orchestrer le travail du groupe.

Ces trois séquences donnent lieu à des "actes de parole" différents que l'on peut regrouper ainsi :

a) La demande d'information (formes du questionnement)

- *Qu'est-ce que vous... allez chercher, faire découper*
- *C'est quoi que tu vas chercher ?*
- *Un livre ? (schéma intonatif)*
- *C'est pour faire quoi avec le livre ?*

b) L'expression de l'ordre

- *Allons-y maintenant*
- *On va chercher le vélo*
- *On va couper, on va couper*
- *On va couper une autre chose*
- *Des montres ! (schéma intonatif)*
- *Ça (schéma intonatif)*
- *Si*
- *On n'a rien du tout on va couper ça. Viens, Manuel tout de suite((rires)*
- *Non ça voilà*
- *On va couper ça um*
- *On va couper pas ça, parce qu'il y en a beaucoup de choses*
- *Ça ça les chemises*
- *Les chemises !*
  
- *Mais attends, laisse-moi faire, si*
- *Allons-y*
- *Coupez, tous*
- *Coupe par ici, coupe à*
- *Coupe !*
- *Ça (schéma intonatif)*
- *Non ça*

c) L'expression de l'accord et du désaccord

- *Oui*
- *Non*
- *Si*
- *Voilà !*

Dans la séquence 2 on constate une prédominance de :

- 1) L'expression d'une demande
  - Laisse-moi voir le micro
- 2) L'expression d'une argumentation
  - Non c'est moi, parce que le monsieur y m'a donné le micro

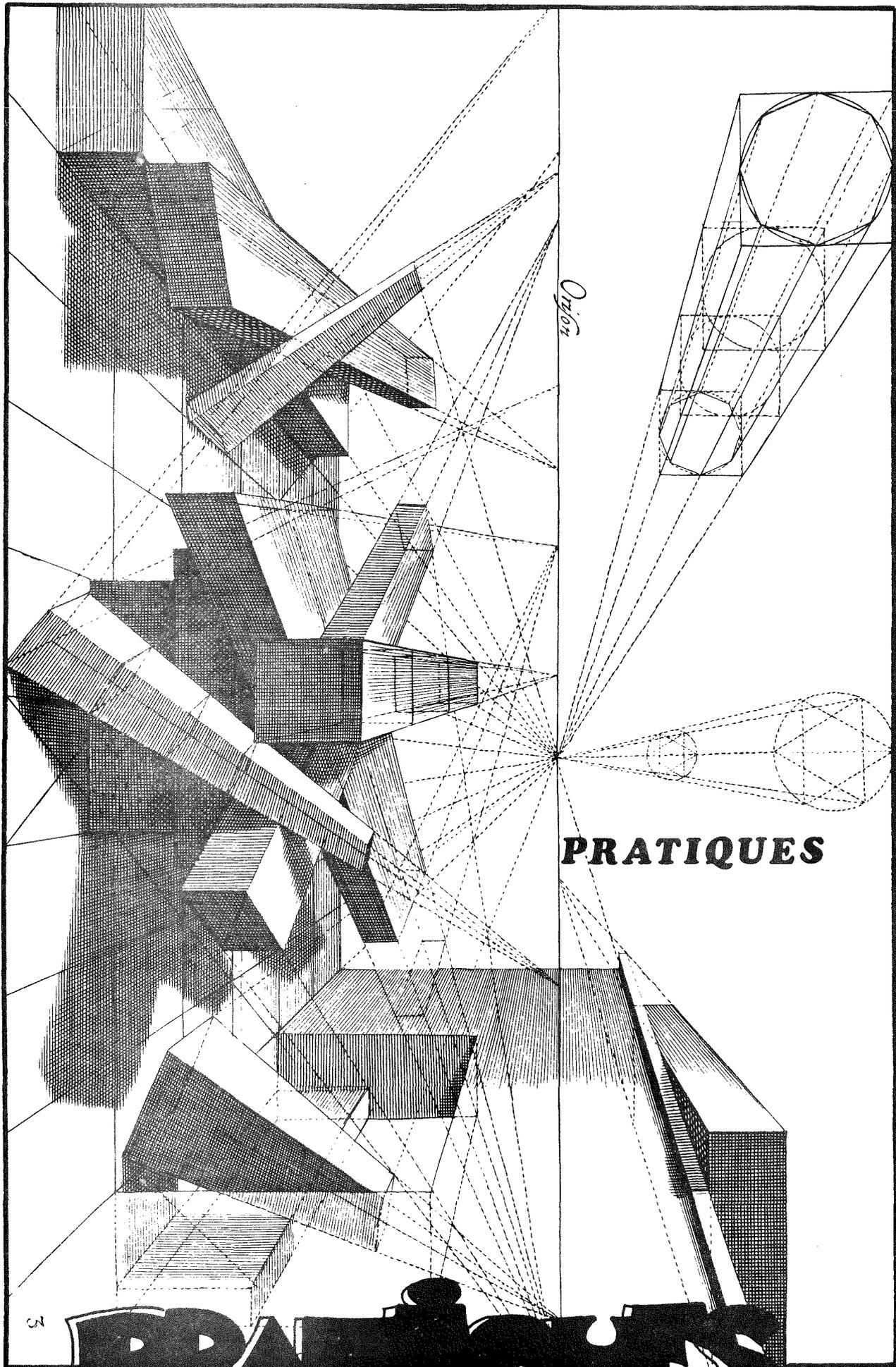
Dans la séquence 3 prédominent à nouveau les actes d'ordre

- On va couper
- Viens, Marcel, tout de suite
- On va couper ça
- On va couper pas ça
- Ça ça (schéma intonatif)
- Mais attends, laisse-moi faire

Marie-Gabrielle PHILIPP



FANFAN



*Orion*

**PRATIQUES**

2

**PRATIQUES**



C. Girod



M. MAURICE



C. GIROD

SCOLARISATION, ANIMATION ET IDENTITE  
CULTURELLE DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS  
IMMIGRÉS

RECHERCHE - ACTION - FORMATION A L'ECOLE  
PARMENTIER DE PUTEAUX

-----  
PROJET D'ACTION 1978 - 1979



*Ce document a été rédigé à la demande de la Commission des Communautés Européennes (Fonds social) qui doit assurer le financement partiel de l'action. Les délais de parution ne nous permettent pas de faire apparaître ici les premiers éléments d'une évaluation de cette action, pour laquelle nous renvoyons à un article à paraître dans la revue "Migrants-Formation". Nous reproduisons donc le projet tel-quel, moins sa partie financière.*

INTRODUCTION

Ce projet entre dans le cadre d'une recherche action entreprise par l'équipe F.L.E.F., du BELC à la suite d'une demande d'intervention dans les écoles du Bas-Puteaux adressée au BELC par l'Inspection Départementale des Hauts-de-Seine, en 1976.

Le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation) est une section spécialisée du C.I.E.P. (Centre International d'Etudes Pédagogiques) de Sèvres, lui-même département de l'I.N.R.P. (Institut National de Recherches Pédagogiques). Il s'agit donc d'un organisme public dépendant du Ministère de l'Education. Il est chargé de recherches, d'actions de formation et d'élaboration de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère.

L'équipe F.L.E.F. (Français Langue Etrangère en France), constituée depuis 1974, a pour objet de travail les problèmes de scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Nous avons, à ce titre, entrepris un certain nombre d'actions sur le terrain dont rendent compte des documents utilisés ensuite dans le cadre de stages de formation d'instituteurs (1)

Le terrain de l'action actuelle est le quartier du Bas-Puteaux, situé dans une banlieue ouvrière dont la population comporte une forte proportion de travailleurs immigrés. Les problèmes posés par la scolarisation des enfants appartenant à ce milieu socio-culturel sont bien connus (2) et nous n'y insisterons pas, soulignant cependant le caractère particulièrement aigu de ces problèmes dans l'école de la rue Parmentier où se situe notre action. Cette école reçoit en effet les enfants dits "handicapés sociaux" du quartier, enfants étrangers primo-arrivants et enfants en situation d'échec scolaire. Elle ne comporte en conséquence que des classes d'adaptation et de perfectionnement fréquentées à 99 % par des enfants de travailleurs immigrés qui ont de 6 à 15 ans. Ayant par ailleurs le statut d'école expérimentale et bénéficiant par là d'une certaine souplesse au niveau de l'organisation, cette école constitue un terrain significatif pour une recherche-action.

Nous ajouterons que la dernière en date des circulaires du Ministère de l'Éducation portant sur la scolarisation des enfants immigrés souligne l'importance à accorder à la "valorisation des langues et cultures d'origine" des enfants et que cette dimension, qui constitue selon nous l'axe central de toute stratégie visant à trouver des solutions à la situation actuelle, est précisément, l'objectif premier de l'action entreprise par l'équipe F.L.E.F. à Puteaux. (3)

Nous préciserons enfin que l'action présentée ici a été précédée d'une première expérience d'animation culturelle que nous avons réalisée dans la même école de février à juin 78, avec la participation d'un animateur tunisien. C'est à partir de l'évaluation de cette expérience (dont rend compte le montage d'un certain nombre de séquences filmées en vidéo au cours du travail) qu'ont été mises en place les structures décrites plus loin.

---

(1) - Cf. M.G. Philipp, P. Lowy et a., Quelques hypothèses pour un renouvellement de l'enseignement du français aux enfants de travailleurs migrants à l'école élémentaire in Études de Linguistique Appliquée n° 22, avril-juin 1976

(2) - Cf. par ex. Le passage, socialisation des enfants migrants, ouvrage publié en 1977 par le Service Social d'Aide aux Emigrants (S.S.A.E.) Dans la seconde partie de ce document les auteurs rendent compte d'une étude de terrain faite précisément dans le quartier du Bas-Puteaux.  
Cf. également Réflexion sur une stratégie éducative, in Migrants-Formation n° 22, qui expose les actions entreprises à Puteaux au cours des dernières années sous l'impulsion de l'Inspection Départementale

(3) - Cf. Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 in B.O. du Ministère de l'Éducation n° 31 du 7 septembre 1978

On trouvera ci-dessous :

- I - Une brève présentation de nos hypothèses de travail
- II - Un descriptif de l'action engagée en 1978-79 (Objectifs-modalités d'action-Moyens utilisés)
- III - Des indications sur les activités d'animation destinées aux enfants.

#### I - HYPOTHESES DE TRAVAIL

Les hypothèses sur lesquelles s'appuie le travail de l'équipe du BELC sont schématiquement, les suivantes :

##### 1 - Travail d'animation avec les enfants de travailleurs immigrés.

L'importance des facteurs culturels dans la scolarisation des enfants des travailleurs immigrés et en particulier l'importance de l'étayage que peut constituer la connaissance par ces enfants de la langue et de la culture d'origine ne saurait être surestimée. En effet, lorsque les significations attachées aux schémas culturels que véhiculent les habitudes alimentaires, le système des rites et des traditions, les interdits, l'expression en langue maternelle, ne peuvent plus être clairement perçus par les enfants cela signifie que les parties les plus importantes de la référence culturelle ont disparu ou du moins ne parviennent à l'enfant qu'affaiblies, déconnectées ou décodifiées par la situation de déculturation forcée de la minorité immigrée et, parallèlement, par l'acculturation que produit de fait la fréquentation de l'école française.

Nous faisons l'hypothèse que des activités d'animation culturelle du type expression théâtrale, mime, chant, danse, dessin, rythmes, etc... activités mises en oeuvre par un ou des animateurs qui appartiennent à la même culture d'origine que les enfants et qui partagent avec eux la condition d'immigrés, vont permettre de travailler avec eux à faire émerger, à établir ou rétablir les repères culturels refoulés ou absents. Dans la mesure où elles stimulent la créativité des enfants, elles visent à constituer un lieu où, avec l'aide de l'animateur qui dispose des moyens techniques adéquats, puissent s'exprimer leurs représentations :

- Représentations qui les rattachent à leur culture d'origine. Il s'agit là de permettre aux enfants l'accès aux significations attachées à telle ou telle pratique vécue (participation différenciée des hommes et des femmes à la danse, le mouton qu'on égorge pour la fête de l'Aïd, les gâteaux traditionnellement confectionnés à telle occasion ou à telle autre), de distinguer les aspects rituels, figés, de ces pratiques, ce qu'elles ont aujourd'hui de vivant, ce qui en elles est

produit ou modifié par la situation nouvelle de l'émigration.

- mais aussi : représentations liées aux déterminations socio-économiques de la communauté immigrée, en particulier représentations qu'ont les enfants de la fonction de l'école, du savoir qui y est dispensé, de leur propre situation d'échec. En permettant l'expression de ces représentations autrement que dans des conduites d'agressivité, de mutisme, etc..., l'animation peut permettre de les rendre "audibles", notamment par les maîtres et contribuer ainsi à éclaircir le rapport des uns et des autres au savoir.

- enfin, par la liaison étroite du travail d'animation avec celui des maîtres français et des enseignants de langues d'origine, les activités d'animation doivent permettre de travailler à l'articulation des niveaux de socialisation ou, autrement dit, au contact des langues et des cultures et cela en termes non pas d'exclusion mais de complémentarité ; et d'abord au niveau d'une modification des rapports des enfants entre eux, marqués trop souvent par le racisme, l'exclusion, les conflits, l'objectif à atteindre étant celui de l'intercompréhension et de l'enrichissement mutuel à partir de l'éclairage particulier que constitue pour chacun la connaissance d'une culture différente.

## 2 - Formation des maîtres

Dans le cadre des actions de formation du BELC, l'équipe Formation/FLEF est appelée à intervenir dans des sessions de formation d'instituteurs. Ces interventions visent notamment à sensibiliser les participants à une pédagogie qui s'appuie, au niveau de la problématique, sur la réalité culturelle sous-jacente à des classes fréquentées par des enfants de travailleurs immigrés et, au niveau des moyens, sur des pratiques telles que le travail pluridisciplinaire des maîtres, le travail en groupes dans les classes, l'articulation de l'expression langagière et des activités d'éveil (cf. article paru in Revue de Linguistique Appliquée n°22) la prise en compte de toutes les possibilités d'expression paralinguistique des enfants.

Bien entendu, notre conception de la formation elle-même repose sur des positions semblables. C'est pourquoi nous estimons que si d'une part toute formation permanente passe par un travail de réflexion des formés sur leur pratique professionnelle au moins autant que par l'acquisition de savoirs théoriques cette réflexion ne prend d'autre part tout son sens qu'appuyée sur un changement introduit dès maintenant (et non posé abstraitement comme but à atteindre), en l'occurrence sur l'introduction des activités d'animation dans l'école et ce qu'elles supposent

de modifications dans les structures (horaires, constitution de groupes...) et dans les relations (entre les maîtres, avec les animateurs, avec les enfants). A partir de là des réunions régulières de toutes les instances concernées doivent permettre une évaluation permanente de l'action engagée, de repérer, en évitant une démarche trop mécaniste, les effets que ce type d'animation peut avoir sur la vie de la classe, sur les modes d'apprentissage et les résultats des enfants, de déterminer le type de réponse qu'elles constituent aux interrogations des maîtres.

### 3 - L'utilisation de la vidéo

Nous appuyant sur un certain nombre d'expériences faites dans le cadre de notre travail de recherche au BELC, nous faisons l'hypothèse que l'introduction d'un matériel vidéo "léger" (magnétoscope et caméra portables) dans les activités d'animation et de formation que nous préconisons peut faciliter ou accélérer un certain nombre de processus :

- processus d'expression ; la vidéo, de manipulation très simple et qui présente le double avantage de produire des images immédiatement visionnables et effaçables à volonté peut apporter une dimension supplémentaire à l'animation en permettant, à condition d'être introduite progressivement, l'expression individuelle ou collective des personnes et groupes concernés, aussi bien des enfants que des maîtres, dans la réalisation de bandes à la fois mémoires de tel ou tel moment de l'animation et jalons à partir desquels progresser.

- processus d'échange ; la vidéo peut servir de support d'échanges aussi bien entre différents groupes d'enfants qu'entre ceux-ci et les adultes à l'intérieur d'une école (et au-delà entre plusieurs écoles), au double sens d'échange de bandes vidéo et aussi d'échange à partir du visionnement de ces bandes.

- processus de réflexion ; la spécificité de la vidéo en tant qu'instrument permettant à des individus ou des groupes de se voir, immédiatement après l'enregistrement si besoin est, peut grandement faciliter l'auto-évaluation du processus de changement pédagogique engagé par l'introduction d'une animation culturelle à l'école.

- processus de diffusion ; la possibilité de présenter dans des stages une expérience de type animation à partir non pas d'un exposé magistral mais d'un travail collectif sur des documents vidéo réalisés au cours de l'expérience elle-même, éventuellement avec le témoignage direct des participants, ne nous semble pas devoir être négligé.

## II - DESCRIPTIF DE L'ACTION 1978-79

### 1. Objectifs

Les activités prévues dans le cadre de ce projet visent à intervenir à trois niveaux :

- a) Les enfants fréquentant l'école Parmentier et en particulier les élèves de deux classes, soit 28 enfants immigrés âgés de 10 à 15 ans d'origine maghrébine ou portugaise qui constituent les bénéficiaires directs de l'action.
- b) Le personnel enseignant de l'école
- c) Les familles des enfants et la population du quartier.

Les objectifs visés à ces trois niveaux sont les suivants :

#### a) au niveau des enfants :

- valoriser la culture d'origine ; renforcer les liens qui unissent les enfants de travailleurs immigrés à leur langue et à leur culture dans le cadre scolaire ;
- intervenir sur les échecs scolaires des enfants par des activités qui visent à lever les blocages des enfants face aux apprentissages scolaires ;
- au travers de l'accueil fait aux différences culturelles dans le cadre de l'école, permettre l'accès à une compréhension mutuelle entre d'une part des enfants d'origine culturelle différente (maghrébins, portugais, cambodgiens, iraniens) et d'autre part entre enfants de travailleurs immigrés et enfants français ;
- créer un milieu éducatif en continuité avec la vie familiale et l'environnement social des enfants.

#### b) au niveau des maîtres :

- sensibiliser les enseignants aux problèmes de l'acculturation ;
- modifier leurs attitudes face aux difficultés scolaires des enfants ;
- sensibiliser les maîtres à une pédagogie qui s'appuie sur la réalité culturelle sous-jacente à des classes fréquentées par les enfants de travailleurs immigrés.

#### c) au niveau des familles et de la population du quartier :

- modifier les relations que les parents, travailleurs immigrés, entretiennent avec l'Ecole ;
- amener les parents à rechercher un contact avec l'Ecole, à en mieux comprendre les structures de fonctionnement ;

- créer dans les écoles des lieux de rencontre pour les instances concernées par les problèmes que pose, au niveau du quartier, une population immigrée importante : personnel de l'hôpital de jour, psychologue scolaire, assistance sociale, associations diverses.

## 2. Modalités d'action

- a) Constitution autour des deux classes concernées d'une équipe constituée par
- la directrice de l'école.
  - les instituteurs de deux classes
  - le professeur d'arabe et le professeur de portugais de l'école
  - les membres de l'équipe BELC
  - deux animatrices respectivement de nationalité algérienne et portugaise.

La constitution de cette équipe s'est faite au cours de rencontres préalables qui ont eu lieu au BELC et à Puteaux en septembre et octobre 1978. Elle est devenue définitive au cours d'une réunion tenue à l'école, en présence de l'Inspecteur Départemental des Hauts de Seine, le 23 octobre 1978.

b) Une période d'observation de quinze jours, permettant aux intervenant extérieurs de connaître les enfants, les classes, le type de pédagogie utilisée dans l'école et de prévoir l'articulation de leurs activités d'animation avec les activités d'enseignement des instituteurs.

Cette période d'observation s'est déroulée du 6 au 17 novembre 1978 et à permis de mettre définitivement au point la structure de travail suivante :

- c) du 20 novembre 1978 au 30 juin 1979, l'action comportera
- chaque lundi après-midi : en parallèle, deux séances d'animation destinées aux enfants respectivement d'origine portugaise et maghrébine, animées dans la langue des enfants par les deux animatrices (cf. descriptif ci-dessous III 1)
  - chaque vendredi après-midi : en parallèle, deux séances d'animation pour lesquelles les enfants d'origine culturelle différentes sont brassés et qui sont animées par deux membres de l'équipe BELC sous forme d'ateliers centrés sur les rapports interculturels (cf. descriptifs ci-dessous III 2)
  - chaque semaine, le lundi, une réunion de concertation de l'équipe d'animation (cf. ci-dessus a)) au complet.
  - tous les quinze jours, le jeudi, une réunion de travail des intervenants extérieurs à l'école (équipe BELC et animatrices des cultures d'origine).

Un premier bilan global des résultats obtenus sera fait à la veille des vacances scolaires de février, soit dans la semaine du 5 au 9 février 1979 ce qui permettra une redéfinition du travail, allant éventuellement dans le sens d'un élargissement qui se ferait, conformément aux objectifs du projet, dans le sens d'une ouverture de l'action en direction

- des familles des enfants (invitation à assister aux animations, à un spectacle préparé par les enfants à partir des animations...)

- des autres classes de l'école (d'autres instituteurs sont, en effet, intéressés)

- des autres écoles du Bas-Puteaux (des contacts ont d'ores et déjà été pris)

d) Afin de pouvoir au fur et à mesure du déroulement de l'action en tirer les enseignements quant aux résultats obtenus et déterminer les modifications à apporter, afin également de permettre l'information la plus large possible sur l'expérience menée à Puteaux auprès des instances intéressées, notamment des organismes chargés de la formation des maîtres (E.N., C.E.F.I.S.E.M.) le dispositif suivant est mis en place.

- Assistance/participation de chaque membre de l'équipe aux activités d'animation ou d'enseignement assurées par les autres. C'est ainsi que les animatrices des cultures d'origine seront systématiquement présentes pendant une heure et demi chaque semaine dans les classes concernées au côté des instituteurs. Réciproquement ceux-ci assisteront aux séances d'animation.

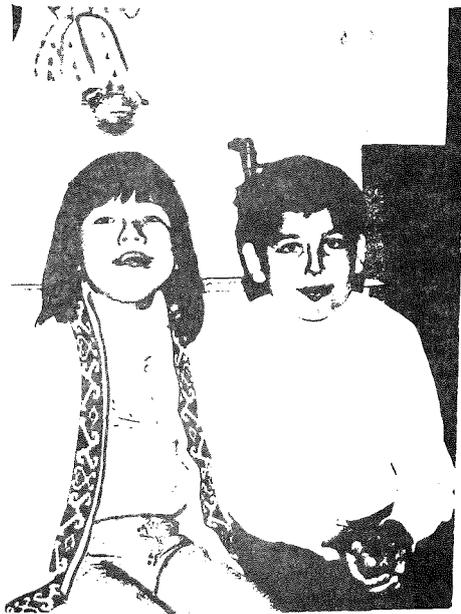
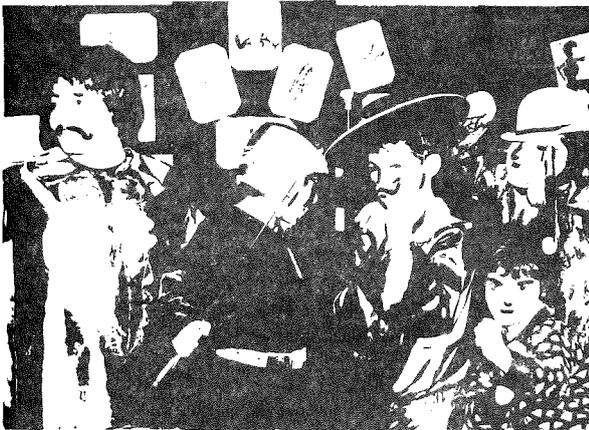
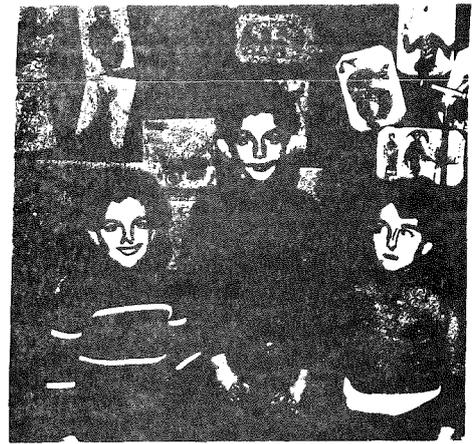
- Les réunions hebdomadaires de concertation auront notamment pour objet une évaluation des activités de la semaine écoulée. Elles feront l'objet de comptes-rendus écrits.

- Certaines de ces réunions seront ouvertes aux autres instituteurs de l'école (une première réunion de ce type est déjà prévue pour le 11 décembre) et éventuellement à des maîtres intéressés des autres écoles du Bas-Puteaux.

- Des fiches d'évaluation des attitudes (individuelles et de groupe) seront régulièrement remplies par chacun des membres de l'équipe. L'analyse du contenu de ces fiches et de l'évolution de ce contenu au cours de l'année donnera des indications importantes sur les résultats de l'action.

- L'introduction, conformément aux hypothèses de travail (cf. ci-dessus I/3) du matériel vidéo permettra de constituer un support original pour des interventions au titre de la formation des maîtres visant à démultiplier l'action.





### 3. Moyens utilisés

#### a) en personnel

- intervention de deux animatrices, respectivement de nationalité algérienne et portugaise (animations, réunions de concertation, réunions de travail : 5 heures/semaine pour chacune)

- intervention de trois professeurs chargés d'études au BLEC (animations, réunions de concertation, réunions de travail : 8h/semaine pour chacun)

- participation de deux instituteurs (animations, réunions de concertation : 7 h/semaine pour chacun)

- participation des professeurs d'arabe et de portugais (réunions de concertation 1 h/semaine pour chacun)

- participation de la directrice de l'école (réunions de concertation 1 h/semaine)

Soit pour 27 semaines de travail, (du 20 novembre au 30 juin, déduction faite des vacances scolaires) 1530 heures/personnel dont 960 heures prises sur le temps de travail ordinaire des participants, 420 heures rémunérées dans le cadre du projet et 150 heures bénévoles (participation des enseignants de l'école aux réunions de concertation pour lesquels il n'existe pas actuellement, de possibilités administratives de rémunération).

#### b) en matériel

- matériel d'animation (papier, peinture, tissus, disques, cassettes, instruments de musique etc...)

- matériel vidéo : matériel vidéo portable, magnétoscopie de montage, bandes vidéo.

### III - LES ACTIVITES D'ANIMATION PROPOSEES

#### 1. Animation pour les enfants d'origine portugaise et maghrébine

Les deux ateliers ont pour objectif la valorisation des cultures d'origine par un travail d'animation visant à l'expression des enfants et faisant appel, selon les besoins, aussi bien à la langue maternelle qu'au français. Dans les deux cas, la possibilité de collaboration avec l'institutrice concernée est fondamentale, notamment dans la mesure où elle permettra la prise en compte à certains moments du caractère bilingue et biculturel de la vie des enfants (présence de l'animatrice dans la classe et de l'institutrice dans les séances d'animation).

Le support privilégié en ce qui concerne les enfants portugais sera le mime. Des exercices individuels et collectifs, étroitement liés à l'Histoire, aux traditions et aux coutumes portugaises, serviront de support à l'expression, à la valorisation et à l'identification des enfants par le biais des rôles proposés. Les exercices seront systématiquement faits en présence de toute le groupe d'enfants, à la fois spectateur et groupe de référence. Entre les exercices seront intercalés des jeux visant à la décharge d'énergie et à la détente.

L'animation du groupe d'enfants maghrébins se fera autour de l'expression dramatique. Collectivement ou en sous-groupes les enfants seront amenés à jouer des scènes et ensuite à en discuter. Ces scènes seront étroitement liées à la vie quotidienne des enfants, marquée par leur double appartenance à la culture arabe et à l'immigration. Le travail sur les rôles permettra l'expression de leurs difficultés et à la mise en place de repères par rapport à celles-ci. Cette activité sera ouverte à tout événement de la vie scolaire et familiale de chaque enfant, événement qu'il sera par exemple invité à raconter ou à jouer. A d'autres moments, l'expression pourra se faire à partir de contes ou récits populaires, les enfants étant invités à s'identifier à tel ou tel personnage. Enfin, des instruments de musique, des chants, des danses pourront également être utilisés.

Bien qu'il s'agisse de deux animations spécifiques, des rencontres entre les deux groupes pourront avoir lieu, sous forme d'animations communes, ou bien dans la perspective d'un spectacle monté par les enfants.

## 2. Animation interculturelle

### A) Activités centrées sur le conte

#### Objectifs :

A partir d'un travail d'animation dont le support essentiel sera le conte (proposé par l'animateur, apporté ou inventé par les enfants) :

- par une approche comparative de contes d'origine différentes, éveiller les enfants aux réalités et aux valeurs culturelles, tant particulières qu'universelles, dont sont porteurs les contes populaires et, par là, les sensibiliser à l'existence de différentes cultures dans le groupe, dans la classe et dans l'école.

- permettre aux enfants de reconnaître, au travers de la variation des thèmes, des objets, du cadre géographique, des mœurs et des comportements, les signes qui rattachent chaque conte à une culture donnée et ainsi leur ménager un accès à une écoute et à un accueil positif des différences.

- faciliter la mise en relation entre les éléments d'un "passé" que restitue le conte et les éléments qui, dans la vie quotidienne des enfants, attestent de l'actualité de celui-ci.

- élargir et approfondir les possibilités d'expression des enfants sur le plan rythmique, graphique, gestuel et verbal par des activités ludiques centrées sur l'exploration des émotions et réactions collectives et individuelles suscitées par le conte.

#### Déroulement :

- Au cours d'une ou deux séances de démarrage seront assurées la constitution du groupe et la mise en place du fonctionnement de l'atelier qui comportera notamment un moment de réflexion régulière, établi avec les enfants, sur l'activité en cours. Par ailleurs des discussions et un début de travail sur le conte permettront de faire des propositions concrètes d'activités adaptées à l'âge, aux préoccupations et aux motivations des enfants. Enfin les types de productions sur lesquelles pourront déboucher les activités abordées seront indiqués clairement aux enfants. Les échéances en seront fixées avec eux.

- A l'issue de cette période les activités proposées le seront selon trois axes :

- connaissance des cultures : travail d'imprégnation et de sensibilisation à des contes d'origine culturelles différentes (portugaise, française, espagnole, arabe, kabyle...) de tradition populaire ou littéraire, appuyé sur des supports documentaires (iconographiques) et s'attachant à faire comprendre et situer les éléments culturels. Le rapprochement entre la thématique et la symbolique des contes choisis et les questions et difficultés des enfants permettra d'amorcer un travail d'expression.

- développement de l'expression : par une alternance de séances du type décrit ci-dessus et de moments visant au déblocage de l'expression, il s'agira de faire naître le désir de raconter un conte, une histoire, de traduire une émotion sur le plan de l'expression rythmique, graphique ou dramatique.

- travail sur le langage : à partir de deux ou trois contes relevant d'une même thématique, on essaiera de mettre en évidence les constituants narratifs du conte (tels qu'ils ont été dégagés par V. Propp dans sa Morphologie du Conte) pour permettre aux enfants l'appropriation des structures formelles susceptibles de soutenir la création de récits ou de contes au cours d'activités ludiques diversifiées (jeux à partir de canevas, utilisation du Tarot des Mille et un Contes..)

## B) Activités d'expression théâtrale

Les axes fondamentaux de cet atelier seront les suivants :

- Un support privilégié, l'expression théâtrale (exploitation de la voix, du corps, utilisation du langage, du mouvement, du déplacement dans l'espace, sensibilisation au travail collectif). Dans le cadre de chaque séance alterneront des exercices ludiques et des moments d'élaboration d'une pièce de théâtre à partir d'éléments apportés par les enfants.

- Un objectif : que les enfants mettent en place eux-mêmes un projet, leur projet (un ou plusieurs en fonction des agencements qui se feront dans le groupe) Pour cela chaque séance sera ponctuée d'une discussion avec eux.

- Un moyen d'action : des sorties faites avec les enfants dans des lieux importants pour eux, pour leur projet (lieux qui font partie d'une réalité de leur vie et qu'ils veulent faire connaître, qui accrochent leur imagination, qui sont l'occasion de rencontres signifiantes : un restaurant arabe, le marché chinois de Maubert, une pièce de théâtre, une exposition sur un pays, la tour Eiffel...)

La démarche de l'animation dans un tel atelier sera d'impulser des activités et de suivre, à travers les réalisations partielles des enfants, leurs préoccupations, les questions qu'ils posent, pour leur apporter un soutien, des éléments de réponse. Il s'agira donc de faire de cet atelier un lieu très vivant, où chaque enfant puisse trouver à un moment ou à un autre la possibilité de s'exprimer et par là de communiquer avec les autres enfants du groupe (autres origines, autres cultures).

Il va de soi qu'un tel atelier n'est possible qu'en collaboration étroite avec les instituteurs des deux classes dont feront partie les enfants concernés par l'atelier.

Malika KHADRI  
Pierre LOWY  
Micheline MAURICE  
Marie-Gabrielle PHILIPP  
Margarida TELES





## CLODINOCLABE

### UNE EXPERIENCE DE CLASSE

Il est malaisé de faire en quelques pages le compte-rendu d'une expérience qui a regroupé 19 personnes dont 4 enseignants pendant 9 semaines à raison de 25 heures hebdomadaires. Etant nous-mêmes fortement impliqués dans cette expérience, et donc aussi dans ses résultats (positifs ou négatifs) ayant un vécu de membres du groupe à part entière, nous craignons de n'en pouvoir faire qu'un rapport marqué de subjectivité. C'est pourquoi, plutôt qu'un compte-rendu détaillé, nous préférons donner telles quelles les quelques pages ayant servi de document de travail pour une réunion pédagogique d'information qui a suivi immédiatement la classe et dont les remarques et conclusions nous semblent encore valables, suivies de quelques remarques visant à préciser nos options méthodologiques et pédagogiques

L'expérience s'est déroulée au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, en avril, mai, juin 78.

I - COMPOSITION DE LA CLASSE

1.1. Groupe de départ		<i>nationalité</i>	<i>profession</i>	<i>langues parlées</i>	
1.	Sachiko	20 ans	japonaise	étudiante	anglais
2.	Hidenori	25 ans	"	employé	"
3.	Hisahide	27 ans	"	ingénieur	"
4.	Seiji	30 ans	"	"	"
5.	Mohammed	28 ans	lybien	employé de banque	
6.	Claudia	20 ans	américaine	étudiante	
7.	Klaus	25 ans	allemand	étudiant	anglais
8.	Raafat	35 ans	égyptien	militaire	"
9.	Mustapha	37 ans	"	militaire	"
10.	Mario	35 ans	équatorien	"	anglais-portugais
11.	Oscar	37 ans	péruvien	"	"
12.	Ramon	40 ans	colombien	"	anglais
13.	Behnaz	23 ans	iranienne	étudiante	anglais
14.	Isaac	24 ans	tanzanien	étudiant	anglais
15.	Raoul	35 ans	vénézuelien	militaire	anglais

Les étudiants ont le même statut administratif que les étudiants de l'intensif - payants - individuels ou boursiers.

Enseignants : 4 : Patrick ANDERSON Marcel CRETIN Claudine GIROD Evelyne LAVENNE
--

1.2. Modifications du groupe

- 2 étudiants sont arrivés à la 8ème semaine, qui venaient d'un cours utilisant De Vive Voix

- 2 étudiants ont quitté la classe, sur leur demande, entre la 7è et la 8è semaine.

## 2. CONDITIONS

2.1. Durée : 9 semaines

+ 1 semaine de préparation avant, et 1 semaine de réflexion - production après, pour les enseignants.

2.2. Horaires : 25 h/semaine - 5 h par jour.

8 1/2 - 9 h 1/2 = 1 h de labo possible, mais pas systématique

9 1/2 - 11 h 1/2) classe

13 h 1/2 - 15 h 1/2)

2.3. Deux enseignants en permanence dans la classe, sauf la 9ème semaine.

2.4. Matériel : utilisation possible de la radio

magnétophones à cassette apportés par les étudiants

projecteur diapo et films fixes

reproduction rapide de documents (photocopies)

rétroprojecteur

laboratoire de langues

## 3. DEMARCHE

3.1. Pour élaborer notre cours, nous avons un certain nombre de présupposés.

- La langue étant un moyen de communication, fixer comme objectif l'acquisition d'un savoir-faire et non d'un savoir.
- Ne pas établir une progression en fonction d'objectifs syntaxiques ou lexicaux, mis en fonction d'objectifs de communication (cf. Un niveau seuil - Conseil de l'Europe 1976)
- Définir des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins des apprenants
- Privilégier au début la compréhension par rapport à l'expression.
- Permettre aux apprenants d'avoir des rythmes d'apprentissage différenciés.
- Diversifier progressivement l'apprentissage selon les besoins.
- Reconnaître à l'apprenant le droit à l'erreur.
- Sur le plan pédagogique, proposer des activités qui permettent aux apprenants d'utiliser la langue comme un véritable moyen de communication.
- Varier les activités et les supports d'apprentissage (audiovisuels ou non).
- Etablir dans un groupe de véritables réseaux de communication qui s'éloignent du schéma : professeur - élèves.

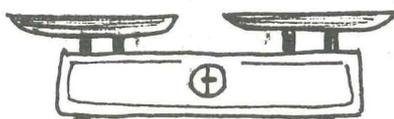
3.2. / Les besoins ont été définis en partie par les enseignants qui pouvaient le faire dans la mesure où tous les stagiaires devaient passer au moins 6 mois en

France, en termes d'aptitudes à développer, d'actes de paroles, de contenus syntaxiques et lexicaux (cf. Wilkins - Contenu linguistique et situationnel - 1973 - Un niveau seuil - Conseil de l'Europe 1976). Pour une autre part, les besoins ont été négociés avec les stagiaires.

3.3. / Les documents authentiques utilisés étaient soit recueillis par les enseignants (enregistrements directs, radio, téléphoniques, vidéo, journaux, affiches, correspondance, etc... soit apportés par les étudiants (enregistrements, interviews, documents papier) spontanément ou non. Nous avons fait ce choix dans la mesure où les documents authentiques constituent un matériel assez souple pour répondre aux besoins des apprenants, ils permettent de présenter un matériel qui n'est pas simplifié par des impératifs didactiques, ni figé ; les productions dépendent de la situation de communication, des interlocuteurs, du canal (communication directe, téléphonique, medias) ce qui permet de mettre en évidence les différentes possibilités de réalisations linguistiques selon la situation. Enfin, ceci évite une séparation totale entre le matériel de la classe et ce que les étudiants peuvent appréhender dans les situations réelles de la vie quotidienne.

3.4. / Les différentes aptitudes langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ont été travaillées séparément. En début d'apprentissage, nous avons privilégié la compréhension orale pour permettre aux étudiants de comprendre en dehors de la classe, en ne les limitant pas à des documents simplifiés ou raccourcis. Nous avons demandé aux étudiants de formuler des hypothèses sur le lieu, le moment, les interlocuteurs, les relations entre les interlocuteurs, leurs intentions à partir des productions contenues dans le document afin de les entraîner à la compréhension globale. Nous avons isolé dans ces documents des actes de paroles ou des catégories notionnelles qui pouvaient être réinvestis dans les séances d'expression, ces derniers ont été sélectionnés en fonction de l'urgence pour les étudiants (par exemple la demande, l'identification). L'objectif des séances d'expression n'était pas le réinvestissement de tout ce qui avait été vu dans les documents de compréhension. Les séances de systématisation se sont déroulées à partir de documents travaillés en compréhension ou à partir de corpus (montage sonore - collage, etc...) lorsque nous avons fait des relevés de fautes lors des séances d'expression ou lorsque les étudiants formulaient des demandes pendant les séances d'évaluation.

Progressivement l'équilibre entre compréhension et expression s'est modifié ; nous avons alors consacré davantage de temps à l'expression et à la correction



(enregistrements de séances d'expression et travail sur les fautes phonétiques, syntaxiques, par rapport à la situation de communication et au canal). A l'intérieur du schéma : compréhension, expression, systématisation, les itinéraires varient ; nous avons également tenté d'équilibrer les différentes séances à l'intérieur d'une journée.

3.5. / Enfin les séances de négociations qui avaient lieu régulièrement chaque semaine avec les étudiants ont été très importantes ; ils ont pu exprimer :

- leurs demandes sur le programme, le contenu, la progression, le type de travail proposé.
- leurs besoins en termes d'aptitudes langagières (parler plus - comprendre les renseignements téléphoniques, etc...) ; de situation-cadre (la poste), de contenu grammatical (les pronoms, le passé)
- des appréciations sur le déroulement de la semaine et sur les activités proposées.
- des remarques sur le fonctionnement du groupe

#### 4. BILAN

4.1. Compréhension globale rapide très développée

4.2. Communication spontanée et "efficace"

4.3. Fautes et productions = beaucoup de "fautes" :

Mais l'expression ayant été "volumineuse" et spontanée, au lieu d'être canalisée par la progression linéaire, structurale et lexicale d'une méthode, ceci est normal. Tous les étudiants étaient à même de communiquer dans un grand nombre de situations, à propos de thèmes variés et les impliquant personnellement et de réagir à de "l'inattendu". Le point de départ de la communication a été pour une grande part la classe, la situation d'apprentissage, le groupe lui-même, et pour une autre part des simulations ou des jeux de rôles. Il ne s'agissait en aucun cas de reproduire des modèles ou des énoncés précédemment expliqués, mémorisés, "décor-tiqués". L'activité de production était donc différente de celle qu'on peut espérer dans une "phase" de transposition et ne peut être comparée avec cette activité de même que les productions auxquelles elle a donné lieu. Le problème des fautes est également à envisager de manière différente.

. Nous avons travaillé sur la communication pendant les séances d'évaluation de l'expression.

. Nous avons travaillé en compréhension sur la communication et pas sur la morphosyntaxe.

. Le problème des fautes était débattu entre les étudiants et les enseignants (après les séances d'expression)

4.4. *Niveaux creusés* entre les étudiants = inégalités (sociales), écarts langue maternelle - français, écarts culturels renforcés et creusés, tout au moins mis en évidence et non résolus.

4.5. Intervention des étudiants sur les contenus, les démarches et les supports par les négociations régulières (éclaircissement progressif des démarches proposées par les enseignants).

Autonomie des étudiants / enseignants

" " " / matière

. Initiative dans le groupe : {  
. entr'aide  
. propositions  
. négociations entre étudiants

4.6. Documents utilisés

- vidéo
- enregistrements sonores
- diapositives
- photos papier
- 1 film fixe (2 images)
- documents papier : {
  - . bandes dessinées
  - . journaux
  - . dépliants publicitaires
  - . extraits de livres
  - . imprimés
  - . formulaires officiels

Ce type de documents a été bien accepté par les étudiants qui en ont explicité eux mêmes les avantages : langue "réelle et authentique".

- Image : on a pu remarquer que les étudiants n'acceptaient pas de s'identifier aux personnages présentés, et d'être le "je" de ces personnages.
- Les images authentiques (photos de presse - Dessins humoristiques, bandes dessinées) ont suscité des réactions.
- Activités de production à longue échéance

Les enseignants ont proposé aux étudiants de consacrer régulièrement une heure ou deux à la réalisation d'une "histoire" à partir d'un collage et de personnages réels ou imaginaires choisis par les étudiants.

Cette "histoire" devait progressivement pour les enseignants prendre la forme d'un produit fini "diffusable" : émission télé, roman photo, feuilleton papier ou radiophonique ou une éventuelle combinaison de ces médias. La clarté de l'objectif visé pour les étudiants permet qu'ils s'impliquent dans ce type de travail, en l'acceptant ou en le refusant. Les objectifs n'ayant pas été définis clairement par les enseignants, les étudiants, qui se demandaient pourquoi on leur faisait faire ce type de travail, l'ont abandonné.

## DÉPUIS ....

A ce compte-rendu, nous voudrions ajouter quelques précisions sur des points qui sont au centre des discussions actuelles à propos de "l'approche communicative", "fonctionnelle" ou "notionnelle".

### 1. La prise en compte des besoins des apprenants.

N'ayant ni le temps ni les moyens de mettre en oeuvre des outils - enquêtes, questionnaires, entretiens etc..., par ailleurs coûteux, pour déterminer les besoins des apprenants, nous avons travaillé :

a) avant la classe : à partir de la connaissance que nous avons du public qui fréquente habituellement l'institution : adultes, débutants, apprenant souvent le français pour vivre dans un pays francophone et y suivre une formation ou un recyclage, ou y exercer une profession. Un premier champ était donc commun à tous les apprenants, celui de la survie quotidienne en milieu francophone dans des situations mettant en jeu des relations commerciales et civiles, "grégaires", et de fréquentation des medias (cf. Un Niveau Seuil), ceci en vue également de l'établissement de contacts avec "la population". Un deuxième domaine particulier était celui des relations de classe, relations à la fois de travail et amicales, relations entre collègues, vie d'un groupe qui va exister pendant une certaine durée, etc...

Cette connaissance du public et ces orientations nous ont permis de rassembler des documents et d'en prévoir l'exploitation avant la première rencontre, de préparer des démarches, des activités qui n'étaient pas programmées à l'avance, mais qui devenaient une sorte de "centre de ressources".

b) pendant la classe : les besoins, les activités, les documents utilisés et les démarches de travail ont été négociés régulièrement avec les apprenants - une séance hebdomadaire, au cours de laquelle les apprenants à partir d'une pratique et de l'évaluation de cette pratique antérieure, faisaient des propositions, non seulement aux enseignants mais au groupe entier, propositions concrétisées ensuite par l'établissement d'un programme pour la semaine suivante. Ces propositions étaient négociées, c'est-à-dire discutées entre tous les participants, y compris les enseignants, en tenant compte des contraintes (horaires, documents, matériel disponible, formation des enseignants etc...) et en explicitant toujours et faisant expliciter les raisons qui entraînaient l'acceptation ou le refus de certaines propositions.

Remarques = notre objectif n'était en aucun cas de proposer une approche par trop "fonctionnelle" de l'apprentissage ou de travailler en vue de l'acquisition d'une compétence restreinte ; l'aspect empirique, peu scientifique, de la détermination des besoins et la diversité du public ne permettaient pas de constituer une liste précise d'objectifs, liste qui par ailleurs risquait d'être figée et d'induire des attitudes différentes et des enseignants et des apprenants lors des séances de négociations, à savoir que ces séances risquaient de n'être qu'une négociation remise en question de cette liste, au détriment de la dimension de groupe et de la dimension individuelle.

## 2. Les objectifs et leur formulation

La conception de matériaux pédagogiques à partir d'une analyse des besoins des apprenants aura sans doute à éviter l'écueil des unités d'apprentissage fixant des objectifs traduits en termes de "comportements" trop marqués par une analyse rapide de rôles sociaux ou psychologiques que l'apprenant aurait à jouer. C'est pourquoi, plutôt que des unités préfabriquées et des matériaux fabriqués et imposés par les enseignants, il nous semble important de négocier régulièrement les documents, d'avoir, avec les apprenants, un certain recul par rapport aux documents oraux ou écrits utilisés, de les discuter, d'aborder ce problème des "rôles", d'utiliser des documents authentiques en ce qu'ils évitent une vision par trop stéréotypée des comportements et des relations sociales.

Les documents n'ont jamais joué le rôle de "modèles" à reproduire.

Pour l'expression, nous avons accepté de la part des étudiants toutes les prises de positions personnelles qui se traduisaient par l'utilisation de certaines "formes", non standardisées et "socialisées" n'entrant pas dans ce schéma des relations sociales que nous avons en tête - consciemment ou non -, et ce dans la mesure où les étudiants étaient capables d'explicitier ces prises de position, en devenaient conscient et les verbalisaient de manière délibérée.

## 3. Apprendre à communiquer

Une "approche communicative" ne remet pas seulement en cause les contenus de l'apprentissage, les programmations, les progressions, mais elle doit déboucher également sur des pratiques de classe "communicatives". Ce qui implique par exemple : a) que l'on prenne en compte les besoins, les "envies" d'expression, les interventions spontanées des apprenants, au lieu de les bannir et de les exclure de la classe.

b) que l'on ait une attitude positive devant les fautes.

c) que l'on favorise le travail en petits groupes et le travail individuel, l'entraide dans le groupe, l'autonomisation et la prise en mains de l'apprentissage

d) que soient discutées et explicitées les démarches et les activités de classe.  
que soient discutées et explicitées les démarches et les activités de classe.

e) que l'on crée un climat sécurisant mais aussi "détendu", agréable, naturel, permettant la prise de parole des apprenants de manière naturelle (mouvements, interaction verbale...)

f) que la communication soit donc authentique dans la classe elle-même, considérant que la situation d'enseignement/apprentissage est une situation qui existe et qui est authentique, et qu'elle entraîne un certain nombre d'échanges normaux et naturels qui deviennent partie intégrante et moteur de l'apprentissage lui-même.

#### 4. Le problème de la formation des enseignants

Les nouvelles orientations en méthodologie et en linguistique posent le problème de la formation des enseignants et de leur compétence linguistique. De telles approches supposent que l'enseignant possède lui-même une réelle compétence de communication dans la langue qu'il enseigne et non pas seulement un savoir théorique sur la langue. Elles demandent également que l'on cherche et que l'on mette en oeuvre de nouvelles techniques de classe et un certain type de "comportement" pédagogique qu'une longue pratique des méthodes rend peut-être difficile. Des besoins apparaîtront.

#### DIRECTIONS

##### "Découpage" de la matière

1. Quelle approche de la grammaire, si elle n'est plus un point déterminant et constituant de la progression/programmation. Quelles pourraient être les articulations construites d'une programmation "notionnelle" et d'un travail logique et cohérent sur la morphologie et la syntaxe ? Quand opérer des regroupements sur les catégories sémantico-grammaticales, en les articulant sur la progression établie en terme de compétences restreintes, d'objectifs limités ? En ce sens, les analyses d'erreurs, l'étude des systèmes intermédiaires et les techniques de pédagogie de la faute deviennent indispensables.

## 2. Les actes de paroles

L'inventaire phraséologique proposé par "Un Niveau Seuil" s'il a le mérite d'exister, ne rend que très mal compte de la communication réelle. Pédagogiquement rentable pour certaines catégories, la notion d'AP devient moins évidente lorsqu'il s'agit par exemple de l'expression de l'émotivité, et pose bien des difficultés pour l'analyse de documents ou de la communication authentique. C'est pourquoi tout en gardant toujours présente à l'esprit la notion d'actes de paroles, nous n'avons pas essayé de la pédagogiser par des inventaires ou des listes, ni par des répétitions, ou la fabrication de documents, sauf pour certaines pratiques discursives bien délimitées.

Patrick ANDERSON  
Evelyne BERARD-LAVENNE  
Marcel CRETIN  
Claudine GIROD

	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 1/2	- Remplissage individuel de fiches pour la présentation	- Réécoute individuelle au labo des documents travaillés en compréhension la veille	- Réécoute individuelle (au labo) de l'enregistrement travaillé la veille en compréhension orale.	<u>Labo</u> exercices sur la présentation
9 1/2	- <u>Compréhension orale</u> document vidéo : présentation des enseignants	- <u>Phonétique</u> : rythme et intonation : questions	- <u>Compréhension orale</u> : communication téléphonique : comment téléphoner à Mexico	- <u>Expression orale</u> : compte-rendu de la recherche d'information de la veille
10 1/2	- <u>Expression orale</u> en groupes (de 3 ou 4) Présentation entre les étudiants.	- <u>Conceptualisation</u> : depuis, il y a, ça fait etc... <u>corpus</u> travaillé en <u>compréhension orale</u>	- <u>Phonétique</u> : questions  - <u>Exercice</u> : imaginer qui sont les personnages (à partir de photos de presse) <u>oral</u>	- <u>La rue</u> : <u>reconnaissance</u> des magasins et de ce qu'on peut y faire. scripto + visuel
11 1/2				
13 1/2				
14 1/2	<u>Compréhension orale</u> : document vidéo. Présentation d'une personne du centre à qui les étudiants auront à s'adresser	- Travail de <u>classement</u> et <u>systématisation</u> sur corpus depuis il y a etc...	- liste des besoins : expression orale en groupe Préparation de la recherche des informations. 1) les adresses 2) les questions à poser	- <u>Expression orale</u> : choix de personnages en vue de la fabrication d'une histoire
15 1/2	- <u>Expression orale</u> - Elaboration en commun d'une liste des besoins matériels (classe et hors-classe)  réponse à une demande des étudiants	- <u>Compréhension orale</u> communication téléphonique avec une agence immobilière ↑  en vue de la recherche d'informations du jeudi.	enregistrement puis évaluation jusqu'à expression compréhensible Recherche des informations sur le terrain  réponse à 1 élément de la liste établie mardi 18	- <u>Evaluation</u> de cette semaine et propositions, <u>négociations</u>

	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 1/2	<u>Labo</u> : acquisition du code écrit	<u>Labo</u> : réécoute des dialogues travaillés en compréhension la veille	<u>Labo</u> : Acquisition du code écrit	<u>Labo</u> : Acquisition du code écrit
9 1/2	- <u>Compréhension orale</u> : enregistrement : "dans le train : comment engager la conversation ?"	- <u>Compréhension orale</u> dialogue : "au café"	- <u>Activité "relai" d'expression</u> A - Production de titres de journaux en collages	- <u>Expression orale</u> : jeu de rôle, invitation par téléphone." Support : programmes des spectacles etc...
10 1/2	- <u>Expression orale</u> : "simulation dans le train"	- <u>Systématisations</u> : à partir des enregistrements de la simulation "dans le train." Péda. de la faute.	B - travail à partir des productions sur la <u>morpho-syntaxe</u> en pédagogie de la faute	
11 1/2				
13 1/2	- <u>Compréhension orale</u> : enregistrement : "à la boulangerie " comment engager la conversation	suite	- Demande de groupe : "au restaurant "	- reprise des enregistrement du jeu de rôle
14 1/2	<u>Expression orale</u> : Support images de CLP + engager la conversation + permission + invitation	- <u>Compréhension orale</u> Coups de téléphone pour une invitation	- <u>Jeu de rôles</u> : en tandems : "au restaurant."  - <u>Expression (relai)</u> remplissage des bulles d'une bande dessinée	systematisation à partir des fautes  - Evaluation, négociations



C. MARIE



ATELIER DE  
D. BATTINI

OFFSET DE  
BUREAU  
ABEDIK 326

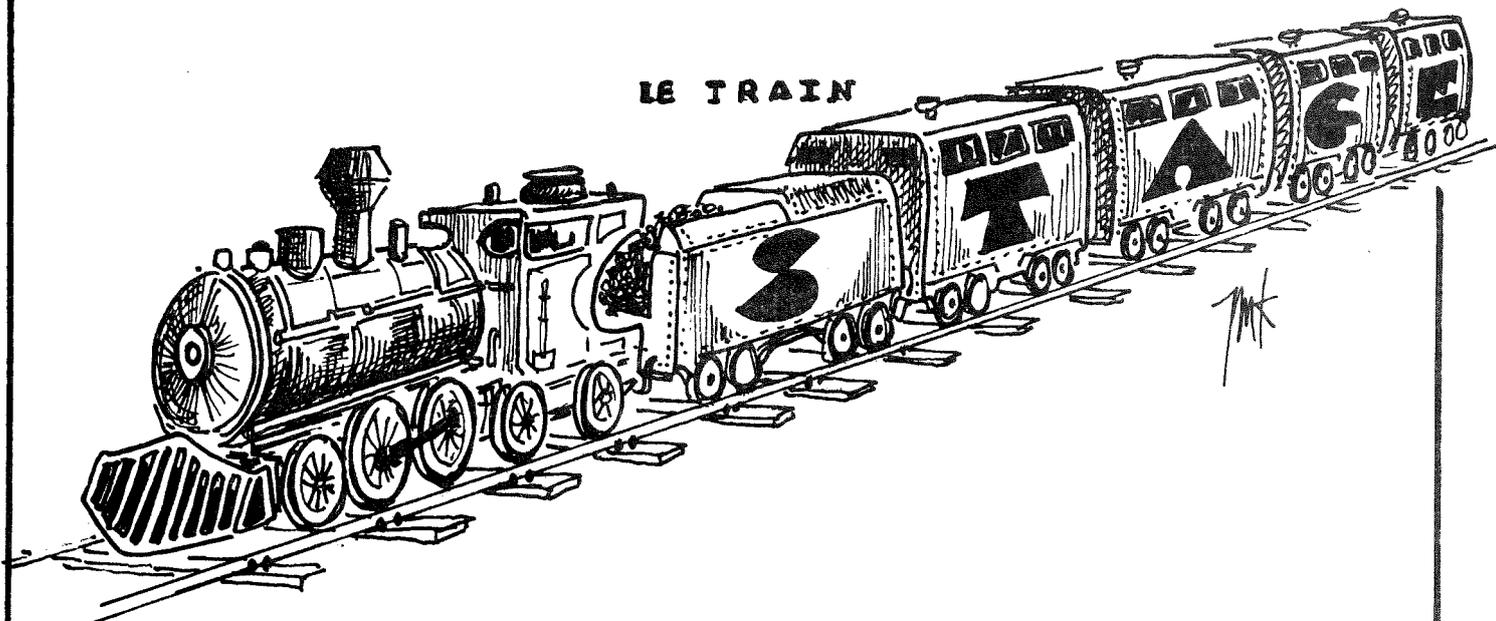


M. COMA

## VIDEO AUTOSCOPIE ET FORMATION

J.M. CARE

### LE TRAIN



*Ce texte et les deux suivants, extraits de l'ouvrage collectif Vidéo et Formation ou d'une petite envie qui devient un grand projet. Compte-rendu d'expériences en formation dans une institution pédagogique (B.E.L.C., 1974, 206 p.) rendent compte de trois aspects du travail entrepris au B.E.L.C. depuis trois ans dans le domaine de l'utilisation de la vidéo dans des pratiques de formation.*

Juillet 1975, Saint-Nazaire, stage de formation d'animateurs pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère ; 180 stagiaires dont 2/3 de français ; durée du stage : cinq semaines (dans le jargon maison : "stage court", "stage d'été", ou simplement "Saint-Nazaire"). Parmi les activités proposées :

#### Vidéo-observation

*L'objet de cette activité est d'amener les groupes de travail à appréhender, par delà les aptitudes, les savoir-faire et les techniques, d'autres dimensions de leur pratique pédagogique.*

*Il s'agira pour ces groupes, constitués autour d'activités diversifiées dont le choix se fera en commun, d'expérimenter la mise à jour de ces éléments, d'une part en travaillant à partir de l'image spéculaire à l'aide de grilles,*

de typologies et d'autre part en travaillant à la production d'images vidéo et à l'exploration de ce moyen d'observation et d'écriture qui aborde le problème des codifications et leurs théories pour s'inscrire dans le champ d'une pratique signifiante.

Cette activité comprend cinq sessions, une par semaine, leur durée variant de trois à cinq séances :

1<sup>ère</sup> semaine : conduite de réunion et observation (3 séances)

2<sup>ème</sup> semaine : entretien et observation (4 séances)

3<sup>ème</sup> semaine : la classe, l'observation et l'observateur (5 séances)

4<sup>ème</sup> semaine : le compte-rendu, l'observation, l'écriture (5 séances)

5<sup>ème</sup> semaine : groupe de discussion sur le groupe et en observation (4 séances)

(Extrait du dossier de présentation du stage d'été 1975)

C'est la ruée, quarante participants pour la douzaine souhaitée par les trois animateurs, novices eux-mêmes dans l'utilisation du matériel vidéo. Tant bien que mal nous dissuadons la moitié des présents de participer à la première session, qui commence enfin. Matériel lourd: deux caméras, régie, magnétoscope un pouce, communication par micro et casques pour la prise de vue. Après une brève introduction, quatre ou cinq participants s'initient au maniement des appareils, tandis que le reste du groupe cherche un sujet de conversation. Après quarante-cinq minutes environ une séquence de dix minutes est filmée, puis projetée. Quelques commentaires, essentiellement sur les aspects techniques ("il aurait fallu cadrer comme-ci ou comme-ça !"). Fin de la première séance. La deuxième séance et une bonne partie de la troisième se passent sur le même modèle. Les animateurs s'efforcent, en vain, de faire "se regarder" le groupe. On remarque tout de même que les caméras sont bien souvent attirées par les têtes des animateurs. L'ennui s'installe, ou bien serait-ce un malaise ? ou même un "blocage"?! Les animateurs se concertent rapidement et décident de quitter la salle en donnant les consignes suivantes : "Vous avez vingt minutes pour choisir un thème et désigner ceux qui filmeront, vingt autres minutes pour filmer. Nous reviendrons pour regarder l'enregistrement avec vous". Quarante minutes plus tard, retour du trio. Il règne une excitation joyeuse parmi les stagiaires, comme si on s'apprêtait à nous jouer un bon tour. On s'installe devant le téléviseur et c'est :

Un compartiment de chemin de fer, les voyageurs font connaissance, la plupart vont à Saint-Nazaire, suivre un stage. Faut-il fermer la fenêtre ? Peut-on fumer ? Un briquet passe de main en main. Un voyageur mal élevés'étale, occupe

deux places. Un peu plus tard, il avoue n'avoir pas de billet et demande la complicité des autres, qui s'indignent. Arrivée du contrôleur, le voyageur sans billet s'esquive ; contrôle des billets que les voyageurs présentent de plus ou moins bonne grâce. Fallait-il ou non payer un supplément pour voyager dans ce train ? Une nouvelle voyageuse arrive dans le compartiment, réclame sa place louée, farfouille dans son sac pour trouver son billet, bref s'agitte, ce qui provoque quelques remarques aigre-douces ("elle vend des canards, celle-la" !) de la part d'une jeune femme très chic, qui voyage avec son chien et qui, elle, ne va pas suivre un stage. Conversation à bâtons rompus. Qu'est-ce qu'on va faire au stage ? Il paraît qu'il y a des activités de groupe ! On a faim. Arrivée du vendeur de sandwiches. Tiens, mais c'est le contrôleur de tout à l'heure ! On lui réclame des hot dogs, mais il n'en a pas. Le voyage continue. La conversation également, avec des hauts et des bas. Le briquet continue à passer de main en main, on ne sait plus très bien à qui il appartient. Retour du contrôleur-marchand de sandwiches ; mais il ne contrôle plus et ne vend plus rien, s'installe, simple voyageur à la surprise générale. On parle des petits chinois qui ont faim ce qui provoque une remarque acide de la dame chic, à laquelle répond non moins acidement la "paysanne". "Combien reste-t-il jusqu'à Saint-Nazaire ?", demande quelqu'un - "deux heures" - "C'est long deux heures". Silence.

Fin de la séquence qui a été suivie dans l'hilarité générale bien que plus discrète chez les animateurs. Les conséquences ? Quatre séances de deux heures entièrement consacrées à revoir et à discuter cette production ; ensuite : abandon de la formule des cinq sessions, car, en fait, certains stagiaires restent pendant les cinq semaines, d'autres partent puis reviennent ; une sorte d'équipe ouverte se constitue, qui intègre au fur et à mesure les nouveaux arrivants. De nouvelles séquences sont tournées, dont une pour laquelle on obligera les animateurs à "jouer" eux aussi. Certains stagiaires du groupe servent de techniciens pour des enregistrements dans d'autres activités du stage. D'autres font intervenir la vidéo dans des séances d'évaluation.

Pour les animateurs, dont une recherche sur l'utilisation du magnétoscope en formation était un objectif explicite mais guère précisé encore, cette expérience a été le point de départ véritable de pratiques nouvelles que nous commençons seulement à tenter de théoriser un minimum, emportés que nous sommes nous aussi dans un train, tantôt yacht tantôt galère et dont il nous est bien difficile d'imaginer la gare d'arrivée.

Sur l'événement du train, quelques remarques cependant, qui ont sous-tendu implicitement la suite :

- Point n'est besoin d'un long apprentissage pour manipuler les appareils. L'angoisse des intellectuels que nous sommes, plus forte par exemple chez l'une d'entre nous que chez les stagiaires, devant la machine, cède à un minimum de "pédagogie",. Pour les amateurs de "trucs" : éviter les discours technico-théoriques, faire manipuler deux ou trois personnes en même temps, les caméras d'abord puis le magnétoscope, ensuite la régie, enfin le son. Ne pas faire s'entraîner les participants à filmer les murs ou les chaises vides, mais proposer immédiatement un bout d'essai sur le reste du groupe. S'éclipser très vite avec seulement deux conseils : aux caméramen de chercher avec la caméra ce qu'il peut y avoir d'intéressant - au responsable de la régie de pas céder à l'envie de jouer les adjoints-chefs... Mais

- Savoir manipuler les appareils ne signifie pas encore avoir envie de s'en servir. Une véritable appropriation du matériel passe par une rupture de la dépendance à l'animateur-technicien possesseur du savoir/pouvoir sur les machines. Dans le cas présent, malgré (ou à cause de) la "perfection" pédagogique évoquée au § précédent, ce lien a dû être rompu brutalement par les animateurs eux-mêmes. Des expériences ultérieures ont montré qu'une plus grande liberté laissée aux stagiaires dans l'approche des appareils, la possibilité de les cerner, d'établir un contact plus corporel, moins médiatisé par le "à quoi ça sert", facilite beaucoup la transmission.

- Le fait d'avoir une "tâche", un objet de travail relativement précis - même formulé à coup de "mise à jour", d'"image spéculaire", d'"exploration" et de "s'inscrire dans le champ d'une pratique signifiante" (cf. la présentation ci-dessus) - ne gomme en rien les phénomènes de groupe, les problèmes de transfert (sur les animateurs et sur l'institution) et toute la fantasmagorie propre aux débuts de stage. Ceci, qui n'aurait tout de même pas dû surprendre des animateurs de groupe relativement "chevronnés", les stagiaires ne nous l'ont pas envoyé dire avec leur séquence, retrouvant dans le discours qu'ils nous adressaient la situation ultra connue, dans les groupes de formation, du compartiment de train et nous renvoyant, avec humour mais en pleine figure quand même, l'image de l'animateur-contrôleur (mal) nourricier-et-passager-clandestin-de-surcroît. Nos places, nous ne les payerons que plus tard, quand on nous contraindra nous aussi à jouer le jeu.

- L'effet miroir de la vidéo, ça existe, et la peur des machines n'est rien à côté de celle de se voir ; celle-là, transférée sur les membres du groupe qui sont derrière les caméras, devient même le refuge qui permet d'échapper à celle-ci ; c'est bien pour l'avoir compris que les animateurs, faute d'oser le proposer eux-mêmes, ont permis aux stagiaires d'improviser un jeu de rôle qui débloque enfin le regard sur soi des individus et du groupe, un soi autre puisque joué, et donc mieux accepté.

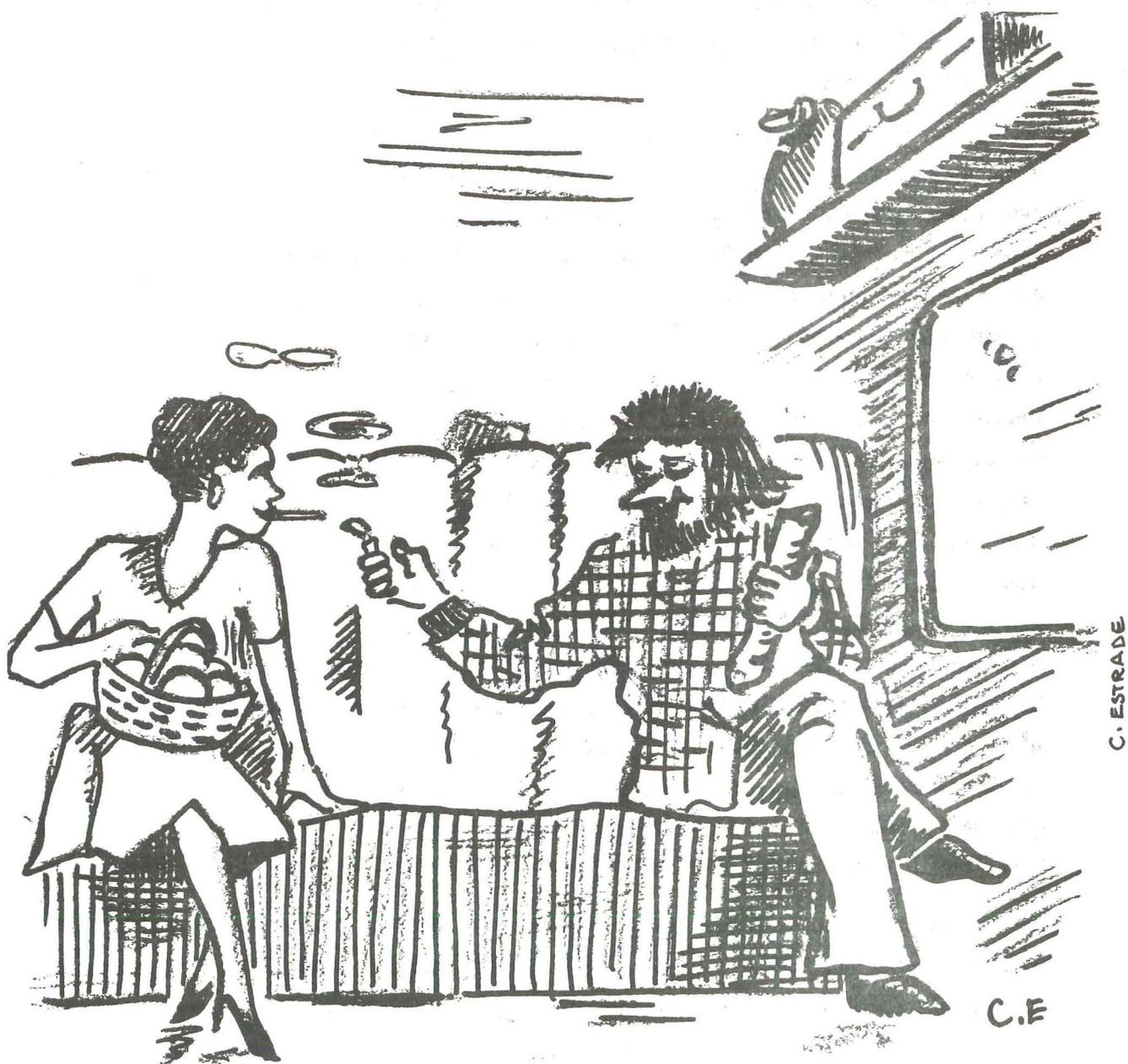
- L'inconscient, ça parle, on le sait, d'autant plus fort que libre cours est donné à l'improvisation, à la libre association des discours et dans le discours. Hypothèse quand cela se passe devant des caméras, les effets de sens se multiplient parce que "le pire qui pourrait arriver, c'est de filmer rien" (une stagiaire dans un groupe à Lisbonne en septembre 1976 - cf. chap. 13). Ce pire là est pire encore que les fameux "silences" des groupes traditionnels, et on ne l'envisage même pas !

- Le discours produit par la vidéo est un discours que le groupe s'adresse à lui-même, en sachant qu'il aura à le supporter ensuite. Certes, mais ce n'est pas aussi simple. Ce discours est toujours également une réponse au désir ("proposition" ou "consignes") des animateurs ; l'intérêt est, dans le cas présent, que cette réponse est vécue comme une transgression : puisqu'ils nous demandent de choisir un thème sérieux - sur le modèle, bien entendu, de ce qu'ils nous ont fait faire jusqu'ici - on va rigoler et puisqu'il faut désigner des gens pour filmer on va le faire à tour de rôle (on l'aura compris : les voyageurs qui entrent dans le compartiment ou qui en sortent vont se mettre derrière les machines ou en reviennent - nous soufflant d'ailleurs une technique que nous reprendrons par la suite (cf. chapitre 11)). Mais ceci peut-être ne suffit pas encore. Dans des expériences ultérieures nous avons vécu des phénomènes semblables quand un membre du groupe était absent, dont on savait qu'il serait là au moment du visionnement. Jamais par contre la perspective d'un spectateur extérieur au groupe n'a eu cet effet. Comme si le processus d'autoscopie était facilité, sur le plan collectif, non pas tant par l'existence d'un destinataire absent à qui on s'adresserait que par la distanciation introduite grâce à une coupure dans le groupe, comme il est facilité sur le plan individuel et collectif par la distanciation introduite grâce à la coupure du jeu de rôle. Hypothèse à creuser !

- La vidéo a quelque chose à nous dire sur la relation formateur/formé. Sauf à s'embusquer soi-même derrière la machine et à n'en plus bouger, position que j'imagine intenable, l'animateur n'échappe pas à l'objectif de la caméra. Moins

que dans d'autres formules il peut échapper à ce qu'il a de commun avec les stagiaires, d'être en formation, d'être en groupe, d'être observé... ou plutôt: moins que dans d'autres formules il peut échapper à ce que cela se voit, et même en se fabriquant le plus impénétrable des visages il faudra bien qu'il se scrute, au moins, lui-même. Dure leçon, mais qui a contribué à modifier considérablement une pratique essentielle dans notre activité de formateurs pendant cette période : le groupe mixte.

Pierre LOWY



# VIDEO, FORMATION ET PEDAGOGIE

## COMPTE RENDU DE DEUX EXPERIENCES

### I - L'ETE 76 OU QUAND DES ADOLESCENTS AMERICAINS SAISISSENT LA VIDEO DES MAINS DE PEDAGOGUES INTERNATIONAUX

L'expérience dont il est question ici se situe dans le cadre de l'option "Formateurs d'enseignants", option proposée dans le cadre du stage d'été annuel de formation d'animateurs pédagogiques. Cette option était prise en charge par un collectif mixte (permanents BELC et stagiaires "longs") dans lequel se retrouvait presque au complet, l'ex-atelier vidéo-formation (cf. l'article Vidéo et analyse institutionnelle dans un stage de formation). Elle s'organisait essentiellement autour de groupes de projet, constitués au cours des deux premières semaines du stage et dont l'objectif était "une prise en charge... des préoccupations, désirs, interrogations, besoins, attentes et propositions des participants" (citation prise dans le document de présentation de l'option). C'est ainsi qu'un groupe de projet s'était constitué autour de la vidéo.

Nous ne parlerons ici que d'un moment de l'histoire du Groupe de projet vidéo qui, à nos yeux, permet d'éclairer certains effets intéressants de l'introduction de la vidéo dans le champ de la formation et de la pédagogie.

Un des axes de travail de ce groupe était de filmer l'une des classes expérimentales qui fonctionnaient pendant le stage, classe d'une douzaine d'adolescents américains, de différents niveaux en français.

Le déroulement de l'opération eut lieu comme suit :

#### 1. Première prise de contact avec le professeur et la classe :

présentation du projet d'observer la classe en la filmant ; en même temps présentation de la vidéo et séance de manipulation des machines (caméra, magnétoscope, micro) par les élèves eux-mêmes).

#### 2. Discussion du projet de tournage :

- entre les élèves et le groupe de projet vidéo, puis
- ce qui n'était pas prévu, par les élèves entre eux

3. Demande des élèves au groupe de projet de les initier plus solidement à la manipulation des machines.

4. Les élèves, collectivement, prennent une décision qui signifie leur refus d'être l'objet d'une observation et leur désir d'être, au contraire, sujets d'une réalisation : "On ne veut pas que vous nous filmiez ; on veut se filmer nous-mêmes".

5. Appropriation de la vidéo par les élèves. Organisation du groupe-classe (professeur compris) pour réaliser un "journal télévisé", en français, où chacun s'attribue un rôle, un texte. Réalisation de cette séance et ainsi PRODUCTION d'une bande vidéo par la classe.

Les stagiaires du groupe de projet vidéo analysent, dans un premier temps, cet épisode en terme d'échec, dans la mesure où :

- . ils voulaient observer une classe et n'avaient pas pu le faire,
- . ils voulaient réaliser une bande vidéo et ce n'était pas eux qui l'avaient réalisée
- . ils étaient déçus.

En fait, peu à peu, au cours d'une séance d'analyse de leurs pratiques de collectif de travail, séances que nous organisons régulièrement avec les groupes de projet, nous sommes arrivés ensemble à percevoir qu'il s'agissait là d'une production d'un autre ordre que celle qu'ils avaient prévu, qu'il s'agissait d'une autre utilisation, peut être même d'un autre pouvoir de la vidéo :

De la vidéo, instrument d'observation au sens classique du terme, c'est-à-dire sans envisager la participation active des observés, on passait à la vidéo CATALYSEUR DE L'ENERGIE COLLECTIVE D'UN GROUPE ici du groupe classe.

La logique d'observation s'était transformée en logique de créativité, impliquant une série de prises en charge par les élèves : prise en charge :

- . du matériel vidéo,
- . de l'hétérogénéité des niveaux en français dans la classe (de un à huit ans de français selon les élèves),
- . des rapports élèves-professeur,
- . d'une réalisation posant, par une critique positive des cours audio-visuels traditionnels, les jalons d'une nouvelle pédagogie du français langue étrangère,
- . de la production d'un document pédagogique d'un type nouveau, dont la qualité, tant sur le plan technique que sur celui du contenu, est excellente et dont l'exploitation est non seulement possible mais peut être très intéressante (cf. plus loin, l'hiver 76)



Cependant, que s'est-il joué là pour que les stagiaires du groupe de projet vidéo, professeurs en formation d'enseignants, vivent cette opération comme un échec, parlé en termes de : "on s'est fait couper l'herbe sous les pieds, par les élèves américains, somme toute des gamins !" ?

Notre analyse consisterait à dire qu'il s'est agi là d'un heurt, ou plus exactement de l'expression d'un heurt entre deux problématiques pédagogiques, celle des enseignants percevant la pédagogie à partir du professeur et non des élèves (leur projet de film pédagogique était conçu comme réalisé par des professeurs formateurs, pour des professeurs), et celle des élèves constitués en collectif classe et déterminant eux-mêmes leur démarche pédagogique (pédagogie centrée sur les élèves, par les élèves).

Ce qui était important, il faut y insister, ce n'est pas qu'il y eut heurt, mais expression possible et irrépressible de ce heurt, parce qu'expression par l'acte et par l'acte productif :

Lors de la première rencontre entre le groupe de projet vidéo et les élèves, la discussion des deux conceptions pédagogiques était totalement impossible ; les élèves n'étaient pas en position d'exprimer par le discours leur conception et les stagiaires n'avaient pas l'intention de discuter la leur avec eux ; le rapport de force était clair et il l'est dans toute situation de ce genre.

Bien sûr, cela se passait dans un cadre particulier, celui d'un stage de formation où le pouvoir des enseignants était modifié par leur position de stagiaires, mais c'est bien la vidéo qui a permis concrètement la modification du rapport de force.

Si cet aspect du problème n'a pas pu être analysé directement par les stagiaires, une perspective d'analyse a cependant été ouverte par une autre voie, celle de la relation formateurs/formés, de leur relation avec nous, leurs animateurs : En effet, ils nous reprochaient à nous, formateurs, de ne pas les former, de ne pas les prendre en charge, de les "laisser tomber" -autrement dit, pour être clair (voire caricatural), ils nous reprochaient de ne pas avoir envers eux la même attitude que celle qu'ils avaient envers leurs élèves et en l'occurrence envers les élèves américains de la classe de Saint-Nazaire. Tandis que ces élèves, par l'épisode de "journal télévisé", leur exprimaient le reproche, à eux en tant que représentants d'une attitude pédagogique, de ne pas les laisser se prendre en charge et leur manifestaient rudement la possibilité qu'ils avaient de le faire.

La preuve qu'au moins l'amorce d'une analyse de ce type a été faite par les stagiaires, nous la voyons dans cette idée, énoncée par eux sous forme de question au cours de l'évaluation de leur travail à la fin du stage : "Dans un stage, pour

qu'un groupe se prenne en charge, autogère sa production et sa formation, faut-il qu'il passe par une phase de négativité par rapport aux formateurs ?

Nous ajouterons la question suivante, pour réflexion : Beaucoup de choses peuvent venir des élèves et c'est à partir de cette constatation ou conviction que l'on conçoit actuellement une pédagogie nouvelle, en particulier dans le domaine de la langue, qui est celui de l'expression. Mais on ne peut tout de même pas attendre d'eux que ce soit avec bienveillance qu'ils prennent en charge la formation de leurs maîtres !

## II - L'HIVER 76 OU QUAND "SURGISSENT" LES ADOLESCENTS AMERICAINS DANS UN STAGE DE FORMATION DE PROFESSEURS ECOSSAIS.

Il s'agissait d'un stage de trois jours organisé en Ecosse à la demande du conseiller pédagogique d'Edimbourg. Au cours du stage nous avons introduit la vidéo comme instrument de travail et utilisé la bande réalisée par les élèves américains de Saint-Nazaire comme document "choc".

L'objectif central de ce stage était de sensibiliser les professeurs aux problèmes relationnels du groupe-classe (relation maître-élèves et relations des élèves entre eux) et à leurs incidences sur la pratique pédagogique dans une classe de langue étrangère.

La démarche suivie pour atteindre cet objectif peut être présentée comme suit (elle fut d'ailleurs analysée partiellement en ces termes par les stagiaires eux-mêmes lors de la séance d'évaluation) :

1 - d'une part mettre les professeurs en situation de groupe de travail (ou de discussion) afin de dégager un certain nombre de phénomènes relationnels liés à cette situation et ce à l'aide d'une observation filmée à la vidéo par certains membres du groupe. Il faut noter qu'il y eut deux types successifs de situations de groupe de travail : Dans la première, la vidéo était présentée comme simple instrument d'observation sans entrer plus avant dans ce problème, et l'animateur restait discret mais présent. La seconde était modifiée sur deux points importants :

a) Le rapport du groupe et des différents individus du groupe à la vidéo était modifié par le fait simple de s'en être servi-et bien servi- la veille et d'en avoir perçu (même inconsciemment) les diverses possibilités au niveau de l'expression (dire quelque chose par la vidéo).

b) Le groupe avait acquis une certaine existence en tant que groupe et ce d'autant plus que l'animateur laissait cette fois le groupe seul pendant une heure, sans donner de consigne, si ce n'est de réaliser quelque chose avec la vidéo laissée à leur disposition.

2 - d'autre part l'organisation générale du stage visait à créer une relation formateurs/stagiaires différente de celle que les stagiaires connaissaient et attendaient, différente en particulier quant au rapport au savoir (le formateur comme le professeur, détenteur et diffuseur du SAVOIR) et à la prise de parole (le formateur parlant, les stagiaires écoutant). Nous demandions aux stagiaires d'avoir un rôle actif, faisant appel à leur savoir (implicite) ancré dans leur vécu de pédagogues dans une classe et de membres, hic et nunc, d'un groupe de travail.

Ainsi purent s'analyser les relations qui apparaissaient entre eux, dans les groupes, ainsi que les effets produits par ces relations, et enfin les perspectives apportées par ce travail lorsqu'on regardait de nouveau du côté de la relation pédagogique, de la relation avec les élèves, et non plus avec les collègues.

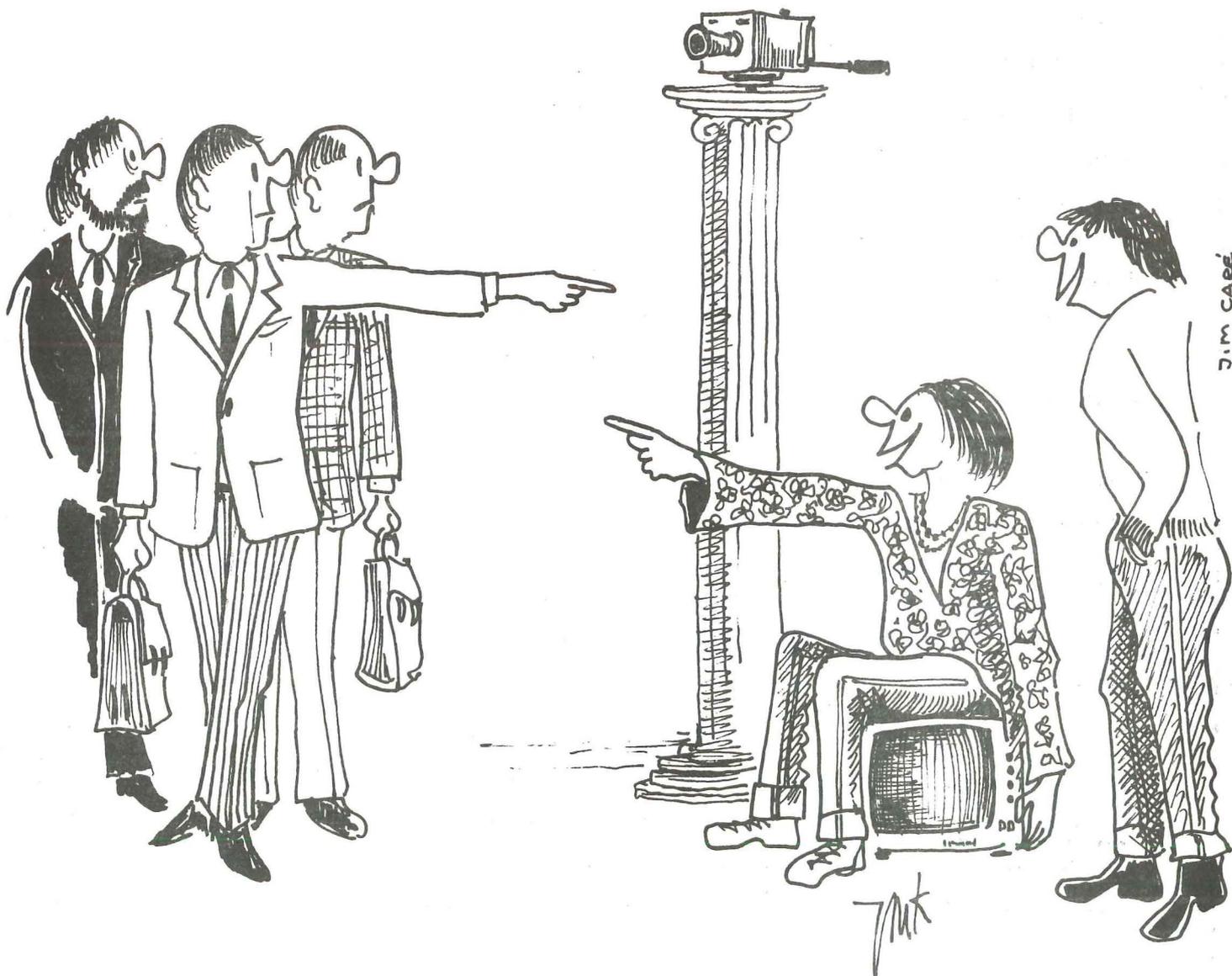
Par exemple, l'effet produit par l'image d'eux-mêmes parlant français fut un choc qu'ils parvinrent à analyser, comprenant du coup autrement certaines inhibitions de leurs élèves face à l'emploi de la langue française. Ainsi, parmi ces professeurs, certains parlaient très aisément le français, sans accent, alors que d'autres le parlaient moins spontanément, cherchaient parfois le terme exact, craignaient de commettre des fautes grammaticales. Ceci se traduisait très nettement par des positions différentes au niveau des prises de parole dans le réseau de communication qui s'instaurait et concourait à produire des "exclus", mal à l'aise, et des "leaders", peu à peu mal à l'aise de l'être. Ces comportements furent verbalisés dans un premier temps d'analyse. Dans un second temps il y eut passage à l'acte : les stagiaires décidèrent de parler en anglais ; d'où un changement total de réseau de communication -et de relation à l'animateur (qui, lui, ne comprenait plus rien à ce qui se disait !) ; ce qui nous amena à analyser ce qui était de l'ordre du rapport de force, du rapport au pouvoir dans une classe de langue étrangère.

Ce type de travail eut pour effet de permettre qu'on s'arrête un petit peu sur le fameux leit-motiv, verrou à toute réflexion pédagogique sérieuse : MAIS IFS ELEVES, C'EST PAS PAREIL !", qui revenait malgré tout trop souvent, comme marque d'une limite à ne pas dépasser. Le visionnement de la bande vidéo produite par les élèves américains de Saint-Nazaire fit quelque peu sauter ce verrou : cette

bande, en effet, dont la réalisation manifestait la possibilité d'une pratique pédagogique nouvelle, exploitant la potentialité créative du groupe, possibilité que les stagiaires entrevoyaient à partir de la pratique formative dans laquelle ils étaient engagés avec nous, accéléra le processus de réflexion entamé.

Ces deux mini compte-rendu d'expérience peuvent confirmer, si besoin est, que la pédagogie du français langue étrangère "ça à quelque chose à voir avec la formation de formateurs.

Micheline MAURICE



**VIDEO ET ANALYSE INSTITUTIONNELLE**  
**DANS UN STAGE DE FORMATION**  
UNE EXPERIENCE DE L'ATELIER VIDEO-FORMATION  
AU COURS D'UN STAGE LONG  
(ANNEE 75 - 76)



PREAMBULES

A. L'ATELIER VIDEO-FORMATION

Il s'agit du groupe de recherche-action-formation que nous avons constitué dès le début du stage, dans le cadre d'une formule de formation basée sur le travail de petits groupes, les Ateliers, rassemblant stagiaires et permanents BELC sur un objet de travail proposé par les derniers et redéfini en commun.

Les objectifs de l'Atelier-vidéo-formation étaient formulés en début de stage comme suit :

*Parmi les champs "labourés" au cours de nos recherches en formation, nous retenons notamment celui de l'observation ; et nous nous proposons d'explorer le phénomène de la subjectivité en acte dans l'observation, d'expérimenter l'aspect d'instrument d'observation - d'écriture - d'expression de la vidéo, d'examiner quels aspects spécifiques sont introduits par le media vidéo dans la pratique d'observation et si cette introduction permet de dépasser la problématique observation subjective/observation objective.*

*Pour ce faire l'observation porterait sur des activités non simulées, organisées dans le cadre du stage et sur des objets de recherche particuliers (par ex. transmission de connaissances, d'information, TP de recyclage) qui seront à définir à l'avance avec toutes les parties intéressées. Ce qui implique :*

- *un consensus des équipes d'ateliers intéressées et une définition claire des modes de participation désirés*
- *une intervention au niveau de la structure d'organisation du stage pour la mise en place de ce travail.*

*A partir de ce travail de vidéo-observation qui, s'il est une pratique et une recherche spécifique, constitue aussi une sensibilisation à la fonction de la vidéo comme moyen d'exprimer, de dire, de produire des effets de sens, de modifier, d'intervenir sur une réalité, nous nous proposons aussi d'analyser le fonctionnement de l'atelier comme groupe de travail, les effets autres, produits par son activité, qui sont montrés et provoqués par la vidéo, son insertion dans*

*Le cadre organisationnel et institutionnel du stage de formation de conseillers pédagogiques et du BELC organisme de recherche et de formation. Il s'agit là d'im-pulser une pratique d'analyse institutionnelle, ce qui réclame un certain nombre de conditions, en particulier une appropriation réelle de la machine par un col-lectif.*

Au moment de l'expérience, le groupe était constitué par les trois permanents de l'équipe Formation du BELC et par quatre stagiaires.

#### B. LA SITUATION DANS LAQUELLE L'EXPERIENCE S'EST PRODUITE

Il s'agit d'une situation somme toute assez banale au sens où l'on peut en retrouver de semblables dans de nombreux stages, avec des variantes sur le même thème : celui de l'éclatement d'un groupe en deux groupes autonomes.

En effet à la rentrée de janvier, deux mois après le début du stage, le fonc-tionnement de celui-ci est bouleversé par le rejet des structures de travail jus-que là en vigueur, la dissolution de presque tous les ateliers et la coupure du collectif de stagiaires en deux groupes autonomes :

- Un "groupe 1" qui travaille, en gros dans une optique de recyclage métho-dologique avec des permanents qui interviennent à la demande.
- Un "groupe 2" auquel participent à plein temps trois permanents, qui s'est donné pour première tâche une étude de la relation de formation.

L'atelier vidéo-formation (composé de deux stagiaires du groupe 1, d'un sta-giaire du groupe 2 et des trois permanents de l'équipe Formation) survit, lui à ce naufrage de la formule des ateliers, décide de maintenir ses objectifs et de se "brancher" sur les deux groupes du stage. La première tentative en ce sens fai-te auprès du groupe 1, est un échec total.

Une nouvelle occasion se présente sous la forme d'une mission de consultation que doivent assurer en Tunisie le Directeur du BELC et un membre de l'équipe for-mation. Le groupe 2 souhaite une séance de travail sur cette mission pour s'infor-mer de la manière dont on prépare au BELC les interventions à l'étranger. D'autre part les membres du groupe 2 voudraient que cette séance de travail soit vidéosco-pée, pour pouvoir réfléchir ensuite, à partir de l'enregistrement, sur leurs réac-tions, et plus précisément sur ce qu'ils appellent les relations "formés-formés". Ainsi s'organisent des séances "mission Tunisie" dont le schéma de déroulement, négocié de groupe à groupe, sera le suivant : une initiation rapide à la manipu-lation des appareils précédera la séance "Tunisie" proprement dite ; pendant cel-le-ci, les participants (groupe 2, les trois permanents compris - Atelier Vidéo-

Formation dont deux membres appartiennent au groupe 1, et dont l'un des (une) permanents est intervenant en Tunisie) qui le souhaitent quitteront la discussion momentanément pour filmer, produisant ainsi une bande vidéo ; cette bande sera ensuite exploitée au cours de trois séances de visionnement/discussion.

Pour nous, atelier Vidéo-Formation, cette participation à un projet proposé par le groupe 2 va constituer un moment important dans notre travail de réflexion dans la mesure où l'expérience va permettre la clarification des interrogations auxquelles le groupe se confronte alors.

### C. LES INTERROGATIONS DE L'ATELIER VIDEO-FORMATION, AU MOMENT DE SON INTERVENTION

Dans la première partie de notre travail, après une recherche au niveau de l'autoscopie collective et une réflexion sur les modes d'analyse utilisés dans cette pratique, nous posons nettement deux points :

1. Il ne s'agit pas d'en rester à l'analyse du fonctionnement (inconscient) de chaque individu dans le groupe, mais de cerner l'ensemble des facteurs qui déterminent d'une façon ou d'une autre, telle parole, tel acte, tel mécanisme, dans une institution (ici un stage de formation)
2. La pratique d'analyse à adopter est celle qui implique que celui qui énonce une analyse, énonce par là sa position de sujet d'analyse, de la même façon que nous faisons l'hypothèse, au début de notre travail, que celui qui "énonce-enregistre" son observation, énonce, enregistre sa position de sujet observateur.

Or, lorsqu'au début nous posons l'hypothèse que l'observation est déterminée par la position de l'observateur, nous laissons dans le flou cette notion de position. Car il s'agissait en effet, d'abord de "prendre en charge" cette hypothèse, d'en voir les effets positifs (pas de référence à un savoir incontesté, donc pas de jugement de valeur sur les comportements observés - interpellation réciproque dans le groupe observés-observateurs, d'où circulation réciproque des éléments de l'observation comme matériel d'analyse des fonctionnements du collectif, etc....) et les enjeux (rompre avec les idées de technicité dans les pratiques de groupe, d'équipe et appréhender les repères, les canaux par où passe un processus de formation). Mais qu'entendait-on par "positions différentes" ?

Certes en avançant la seule idée que la position de celui qui observe est à prendre en compte de façon déterminante, nous revenons définitivement sur le mythe de l'observation miroir qui renverrait une image objective du comportement de soi et des autres, image sur laquelle on ne pourrait que travailler dans la culpabilité ou la gratification.

Mais au-delà, que pouvons-nous dire de ces positions ? Comment se définissent-elles, se constituent-elles, comment sont-elles parlées, que disent-elles, qu'impliquent-elles ? Quel rapport y a-t-il entre la position de l'observateur et l'analyse que le collectif fera de la bande-observation ?

Ces questions étaient présentes dans notre travail, mais n'étaient pas encore nettement posées... Il nous manquait un outil de travail. Simplement et abstraitement, pour soutenir notre hypothèse de départ, nous avançons des exemples du type : si nous confrontions les observations (vidéoscopées, mais pas nécessairement) d'une classe, par un inspecteur, un groupe d'élèves, un professeur stagiaire, nous verrions trois observations différentes, centrées chacune sur des réalités de la classe perçues en fonction du rapport de chacune des instances observatrices à la dite classe, trois réalités qui coexistent.

Dans un tel exemple, les positions sont définies au départ par le statut social, le rôle, la fonction dans l'institution scolaire, des observateurs. Mais c'est un peu rapide : la mise en regard de trois observations de ce type permettrait l'analyse plus approfondie de ces dites fonctions dans l'institution, une reconnaissance des enjeux différents et enfin peut-être une modification, quelque part, de l'agencement classe.

La situation où nous avons travaillé n'était pas celle de la classe mais celle d'un groupe de travail mixte (permanents de l'institution BELC et stagiaires auprès de cette institution). Les positions, statuts, fonctions, rôles étaient, sinon moins repérables, du moins moins connus (l'Institution Formation est plus jeune que l'Institution Ecole). En outre, la notion même d'atelier mixte dans un stage de formation tendait à "gommer" la séparation originelle permanents-stagiaires, ou mieux formateurs-stagiaires. Bref, l'essentiel est que la situation était plus complexe, du fait même que nous en étions les acteurs.

L'enjeu était, devenait, de cerner par quoi étaient constituées ces positions différentes d'observation. Elles s'exprimaient, nous l'avons vu à travers les effets que les observations provoquaient sur le groupe, mais pour une large part restaient perçues comme positions dans le groupe.

A partir du moment où il y a eu ouverture du groupe lors de l'intervention auprès du groupe 2, la dimension institutionnelle de la question des positions différentes fut plus nettement appréhendée et nous étions à même de forger l'outil de travail qui nous manquait, et qui relevait d'une pratique d'analyse institutionnelle, et non d'une recherche purement théorique.

## LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

### A. LES OBJECTIFS

L'objectif du groupe 2, à la demande duquel nous intervenions, était d'analyser les relations formateurs/formés et formés/formés. Si nous voulions dépasser le pseudo universalisme de ces catégories et en démasquer le caractère aliénant, il importait de mettre en évidence que ces relations traversent et sont traversées par des séries complexes et hétérogènes de réalités institutionnelles qui les définissent et les constituent.

Or l'entreprise des séances "Mission Tunisie", de part la multiplicité d'objectifs et d'enjeux des uns et des autres, la diversité des personnes, groupes, équipes, constellations, nous apparaissait tout particulièrement favorable pour tenter ce type de travail. En effet, les "projets" du groupe vidéo-formation, du groupe 2, de l'équipe formation, des intervenants en Tunisie, peuvent être présentés ainsi :

Projet du groupe 2 : dans le cadre d'un travail de réflexion sur la relation formateurs/formés, participation à la préparation d'une mission (qui sera effectivement réalisée par les permanents BELC déjà désignés). Pour cette entreprise, appel au groupe vidéo-formation, l'objectif étant l'analyse de la relation formés/formés dans le groupe.

Projet de l'équipe formation : préparation collective de la mission en Tunisie qui sera réalisée par un membre de l'équipe et le directeur.

Projet des intervenants en Tunisie : préparation et réalisation de la mission prévue et accord pour travailler pendant une matinée avec les instances groupe 2 et groupe vidéo-formation.

Projet du groupe vidéo : mettre en oeuvre un type de travail et des modalités de fonctionnement négociés au préalable en fonction des objectifs présentés par le groupe 2 pour cette entreprise et à partir de nos propres préoccupations.

Note : Il va sans dire qu'il s'agit là d'une formulation des projets minimaux officiellement exprimés, et non pas des enjeux.

### B. LES HYPOTHESES DE TOURNAGE

Le dispositif de tournage suivant fut discuté et adopté par l'ensemble des participants :

- 1) Dans la mesure du temps disponible, la séance serait filmée par tous les participants, à tour de rôle, quel que soit le "groupe" ou la constellation auxquels chacun se réfère, autrement dit quelle que soit sa "position" au sens schématique du terme.
- 2) En outre, la mise en circulation de deux vidéos, le matériel "lourd" (deux caméras et une régie IVC) et le matériel "léger" (une caméra Akai), permettrait à deux observateurs d'enregistrer leur observation de mêmes moments de la séance.

Ces hypothèses de tournage se justifiaient pour deux raisons :

pour une première raison générale qui relève de nos hypothèses de recherche sur l'observation, à savoir l'impact des différentes positions institutionnelles et subjectives de ceux qui filment, sur leurs observations et par suite sur le collectif (les participants) qui les reçoivent, et pour une seconde raison : ces positions ne sont pas repérables, appréhendables comme telles à priori et c'est précisément dans ce dispositif mis en place qu'elles pourront apparaître et s'élucider.

#### C. LE DEROULEMENT DU TRAVAIL :

La séance de participation du groupe 2, du groupe vidéo-formation, de l'équipe Formation à la préparation de la mission Tunisie eut lieu durant toute une matinée. Trois séances de visionnement et de discussion la suivirent, s'échelonnant sur une période d'une dizaine de jours :

- 1) La séance de préparation à la mission Tunisie avec observation à la vidéo :  
une demi-heure avant la séance, presque tous les stagiaires et quelques permanents BELC sont là pour s'initier au maniement des appareils (caméras et régie).

Pendant la séance de travail elle-même, les participants (stagiaires et permanents) se lèvent tour à tour, passent derrière les caméras et filment des moments de 5 à 10 mn.

Le travail de préparation de la mission va bon train. Nous ne sommes pas du tout dans une simulation organisée tout exprès pour filmer, mais au contraire, les discussions sont très animées et la vidéo presque "oubliée", apparemment (mais nous y reviendrons plus loin.)

Une bande d'une heure d'enregistrement est réalisée ainsi par la vingtaine de participants.

2) Les trois séances de visionnement et de discussion qui suivirent furent très différentes les unes des autres ; chacune donna lieu à un type de travail, à un registre de discours particulier, mais l'ensemble représente à nos yeux trois étapes d'un même travail d'analyse.

Rappelons que l'objectif exprimé par le groupe 2 était l'analyse de la relation formateurs/formés et formés/formés.

#### Première séance

Lors de la première séance de visionnement, les réactions de participants sont tout d'abord : on n'y voit rien, rien d'intéressant ; déception, légère agressivité envers nous. Quelques uns insistent cependant, ils sentent confusément quelque chose, mais ont du mal à l'exprimer. On essaye de parler de cette déception : "ce n'est pas ce que l'on attendait !". Et là, peu à peu le déclic se fait : "si on ne voit pas ce que l'on attendait, ce n'est pas une raison pour ne rien voir du tout !".

Car en fait qu'attendait-on ? La discussion s'engage sur des points, des faits nouveaux qui apparaissent tout d'un coup aux yeux des participants, qui découvrent alors que : "on ne voit pas ce que l'on attendait", c'est cela même qui est intéressant. La bande vidéo n'est pas une illustration en image de ce que l'on sait déjà, plus exactement de ce que l'on pense déjà. "Nous nous attendions à pouvoir décrypter la bande vidéo avec une grille déjà faite dans notre tête, en particulier en ce qui concerne les catégories de formés, de formateurs" : Que deviennent ces catégories à partir de ce qui s'est joué dans cette séance Tunisie, que l'on a filmée, observée, perçue avec la vidéo ?

Ainsi au travers de la prise de conscience d'un certain nombre de représentations qui sont attachées aux catégories de "FORME" et de "FORMATEUR" et qui, peu à peu, au cours de ce travail se défont, un déplacement nécessaire s'effectue pour appréhender ce qu'il en est de ces catégories, comment et pourquoi elles sont produites, en quoi elles délimitent, certes, un espace institutionnel, mais aussi en quoi elles bloquent toute analyse de cet espace, dès l'instant où on les tient pour des positions objectives.

#### Deuxième séance

Faisant suite à cette remise en cause fondamentale, ébauchée à la première séance, l'analyse de la relation formés/formés devient l'analyse des relations entre sujets dans le groupe 2. C'est le moment où les FORMES ont enfin un nom, un corps, un visage, sont autant de "je" qui se parlent. Bref, le groupe 2, si solide, si monolithique, se met à vivre et à parler sa dynamique, ses grincements,

ses sous-groupes, ses constellations, ses rapports de forces, ses amours. Toute une série de noeuds se démêlent. Les "ce que j'ai sur le coeur" s'expriment, les silencieux (et silencieuses) parlent, les ténors encaissent, parlent à leur tour, sur un autre ton. Les discours ne sont plus répétitifs, mais nouveaux, "vrais". Et cela, dirons-nous, à la faveur de ce qui s'était joué lors de la séance de travail avec les AUTRES (ceux qui n'étaient ni du groupe 2, ni de la catégorie des "formés"). Quelque chose comme les positions des uns et des autres dans le "Collectif Tunisie" avait permis que s'éclaircissent les positions des uns des autres dans le groupe 2.

Ajoutons que ce travail a pu être fait sans que l'on sombre dans une analyse psychologisante des relations, des individus et du groupe. La parole qui émergea dans ce collectif ne visait pas à trouver des explications psychologiques à tel ou tel fonctionnement ou événement, mais à faire apparaître une réalité jusque là étouffée dans ce groupe, celle du registre affectif des modes de branchements sociaux des gens sur le champ institutionnel de la formation. Réalité importante sans l'émergence de laquelle on ne serait sans doute pas parvenu à tenter, à la séance suivante, ce qu'on pourrait appeler l'analyse de l'INSTITUTION FORMATION.

### Troisième séance

En effet, de l'analyse de l'agencement de ce collectif Tunisie, puis du groupe 2, nous en arrivions à faire celle de ce grand agencement qu'est la formation.

Il est impossible de retracer ici tout le déroulement de la discussion, elle n'a pas été enregistrée et c'est dommage, mais nous allons tenter d'en indiquer brièvement quelques uns des principaux rouages (thèmes).

- L'institution BELC a pour fonction de former des stagiaires.
- Mais quelle est, ou quelles sont les fonctions de l'INSTITUTION FORMATION ? Cet ensemble, constitué par une série d'instances a, entre autres, pour fonction de produire ou de reproduire des catégories, elle donne pour un temps défini une identité nouvelle à des travailleurs, des pédagogues par exemple, l'identité de stagiaires.
- Long débat sur l'idée de "mise entre parenthèses" que représente la situation de stagiaires : mise entre parenthèses de la pratique professionnelle et probablement de tout ce qui s'y rattache (dans le réel comme dans l'imaginaire).
- Puis dénonciation de cette idée de mise entre parenthèses comme étant un piège : car s'il y a mise entre parenthèses de la pratique professionnelle, au sens

restreint d'une pratique particulière (être professeur de français dans tel établissement, dans tel pays, par exemple), il n'y a pas mise entre parenthèses de la pratique sociale, qui s'effectue alors dans une autre institution (le B.E.L.C. avec un autre salaire (tarif métropole), dans une autre position (stagiaire attendant un poste de responsabilité pédagogique), pratique sociale sur laquelle il est alors plus aisé d'interpeller ou de se faire interpeller, bref de réfléchir, dans cette situation particulière dite de formation.

- Ainsi de questions chargées d'angoisses et de récriminations telles qu'elles apparaissaient en début de stage, du type : "qu'est-ce qu'un conseiller pédagogique" ou bien : "qu'est-ce que la formation ?", on en arrivait à des questions (et des réponses alors possibles) du type : quelles sont les fonctions de la formation (en particulier sous sa forme si répandue de STAGE, déconnecté de l'institution, du pays dans lesquels les gens travaillent) ? Que produit-elle ? Des gens qui croient être entre parenthèses pendant quelque temps, de la promotion sociale, de la qualification réelle, imaginaire, justificatoire, de la culpabilisation, une sorte d'infantilisation, le retour à l'école, mais aussi des rencontres entre praticiens des possibilités d'ouverture vers des pratiques (professionnelles et sociales) nouvelles, etc....

La question est posée bien sûr aussi aux lecteurs de cette brochure, à ses auteurs également, et même de façon permanente.

Ce que l'on peut dire pour clore cette partie, c'est que lors de cette dernière séance la plupart des participants manifestèrent leur satisfaction du niveau et de la nouveauté de cette discussion.

Certains membres du groupe 2 avaient le désir de continuer à travailler avec le groupe vidéo-formation. Ils eurent un débat là-dessus à l'intérieur de leur groupe (refermeture alarmante ou bien retrouvailles légitimes ?). Le résultat en fut que ceux-là qui avaient ce désir furent mis en minorité et qu'il n'y eut pas de suite directe à ce travail commun.

#### D. REFLEXION

Ainsi, partis d'un travail collectif sur la subjectivité en acte dans l'observation, nous en sommes arrivés à ce qu'un début d'énonciation collective de l'analyse de l'institution dans laquelle nous sommes se fasse.

Dans la première phase de notre travail, au début de l'année, notre hypothèse sur la subjectivité en acte dans l'observation et ses effets venait en grande partie d'une remise en cause de la pratique des grilles d'observation. Or, avec ce travail actuel, nous étions bel et bien amenés, non seulement à une remise en cause d'une certaine conception et pratique de l'observation telles qu'elles existent en formation de pédagogues et de formateurs, mais encore aux conséquences ultimes de cette hypothèse première, à savoir : le REFUS DES MISES EN GRILLE, refus opéré par l'analyse de l'institution qui les produit (ces mises en grille).

En effet, par rapport à l'observation : on pourrait dire maintenant, plus nettement encore, que ce n'est pas la peine de se perdre à fabriquer des grilles pour se préserver des intrusions du regard déformant (parce que personnalisé) de celui qui regarde mais AU CONTRAIRE. Ce regard est porteur de vérité, l'ensemble des regards de l'ensemble des participants est porteur de la VERITE de l'AGENCEMENT de ce groupe qui travaille là, dans cette situation-là. Lorsque nous parlons d'analyse collective de ce qui se joue dans une institution (l'institution formation, au travers d'un stage réel d'une année dans l'organisme BELC), cela veut dire que l'on met en place un dispositif (avec une vidéo à prendre en charge par tous les participants les uns après les autres, dans le désordre apparemment, c'est-à-dire dans l'ordre de quelque chose qui est inconscient encore), dispositif tel qu'il permette que se dise tour à tour quelque chose de cet agencement complexe, des stagiaires, des formateurs, des salariés, des pédagogues, des gens qui travaillent à l'étranger, des Français, des étrangers, des femmes, des hommes, la pédagogie, la formation, la Coopération, le tiers-monde, la guerre d'Algérie, les prisons de Tunisie, les week-ends au soleil, les missions, les hôtels luxueux, etc...

Et ces différents "quelque chose", dits tour à tour, s'ajoutent pour former un ensemble inscrit sur la bande vidéo, ensemble qui sera regardé tout à l'heure et qui permettra qu'on n'oublie pas ce qui s'est joué dans cette séance ; séance décidée au départ pour "analyser les relations formés/formés", séance désirée en fait pour revenir un peu sur ce rouage bien huilé d'un groupe "autogéré" dans un stage de formation, séance qui devient par ce bout-là (ou par ce biais) une séance d'analyse de l'institution et de ses mécanismes qui "nous mettent en grille".

Cette analyse est le fait d'une énonciation collective et le dispositif qui la permet est à appréhender dans son ensemble, car il est loin de se limiter à la présence d'une vidéo dans une salle de réunion.

Dans ce processus d'analyse il est certes un moment décisif, en deçà duquel rien ne peut se produire, moment de prise en charge de la vidéo, moment qui est de l'ordre du passage à l'acte de ce qu'on pourrait appeler "le désir d'analyse", désir d'analyse de tout un collectif, et non pas d'un individu, même si concrètement il se manifeste par le fait qu'à un moment donné un participant se lève et passe derrière la caméra, puis un autre, puis un troisième, etc... Mais ce désir d'analyse est, sinon produit, du moins soutenu jusqu'à son émergence par un élément important de ce que nous nommons ici "dispositif", et qui est ; la présence de ce groupe vidéo dans le stage, c'est-à-dire la présence d'un groupe qui évolue dans le stage de telle façon qu'il devient une surface d'investissement des fantasmes, des interrogations, des malaises, des désirs de comprendre, pour les autres groupes du stage. Tout ce qui est dit dans cette brochure sur la vie et la démarche du groupe vidéo, mais aussi sur l'histoire de l'équipe formation peut être autant d'explication de ce que l'on vient d'avancer là.

Si le groupe 2 avait fait appel au groupe vidéo pour intervenir dans cette séance "Mission Tunisie", ce n'était pas parce que le groupe vidéo était "spécialiste" (ou considéré comme tel) de la vidéo, ni parce qu'il apportait la technique vidéo, mais parce qu'il était quelque part en position d'assurer une fonction indispensable pour qu'une analyse se fasse, qu'un événement se produise, pour "forcer" un peu ce qui demandait à l'être, pour faire passer de l'"être parlé" au "je parle" et "d'où je parle".

C'est dans ces conditions que la vidéo représente autre chose qu'un simple instrument pour filmer et se regarder après, que sa présence constitue avec celle du groupe vidéo un dispositif qui permet à tout instant de se rappeler que l'on ne peut pas faire semblant de ne pas voir, ou de ne pas entendre, ce qui se joue, autrement dit un dispositif analyseur.

Dispositif qui a permis que l'analyse qui s'est effectuée lors de ces séances n'ait pas été le fait d'un Analyste institué et interprétant (ou d'un groupe d'analystes institués), mais celui d'une énonciation collective instituante.

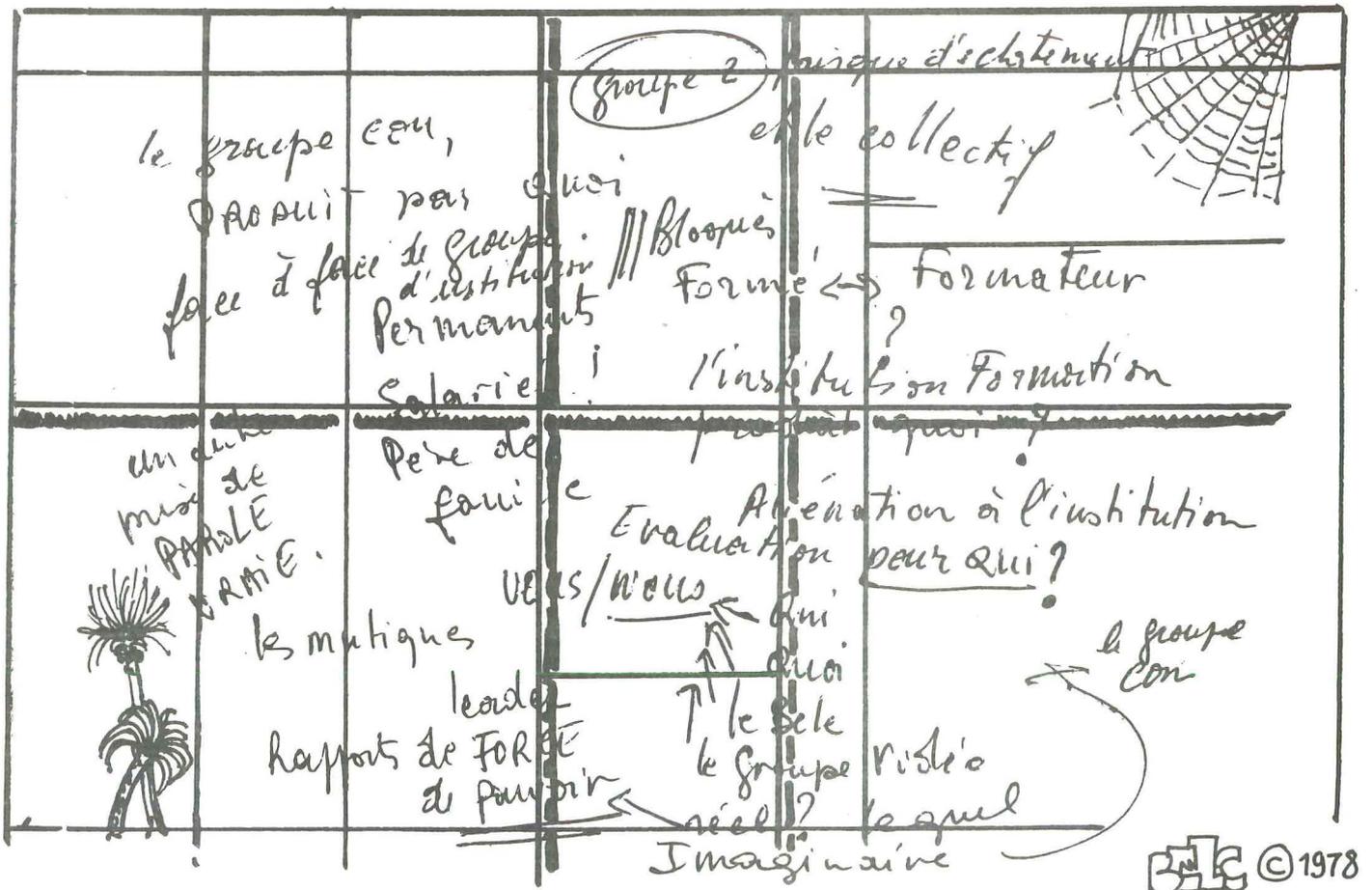
Et lorsqu'on parle de prise en charge de la vidéo par les participants, il s'agit bien de la prise en charge collective du moyen d'analyse que représente, dans ces conditions, la vidéo.

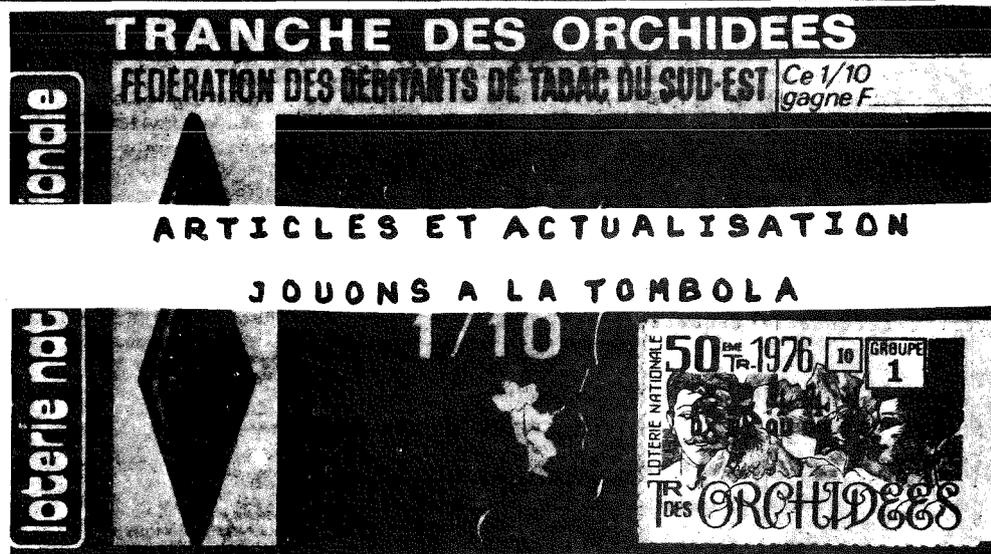
Ainsi, lorsqu'un participant passe derrière la caméra, c'est pour dire quelque chose ; à un tout premier niveau il ne pourrait pas dire précisément et justement pourquoi il prend la caméra, lui Pierre ou Paul, et qu'il filme somme toute quelques visages, quelques mains, quelques expressions, parfois plus intentionnellement quelque grimace de quelqu'un qu'il n'aime pas, ou

quelque sourire d'un autre, ou une belle tirade, ou des bredouillements, etc... Mais il sait qu'il fait cela pour dire, ou plus exactement pour participer à faire qu'il se dise quelque chose de cet agencement qui s'effectue là, dans cette séance de travail qui réunit un bout de l'institution dans laquelle il est, quelque chose de cet agencement de séries multiples qui vont de soi-même à la politique de Coopération de la France en passant par le voisin d'à côté et la relation ambiguë au Directeur...

Car ces multiples séquences sont autant de multiples "bouts" d'observation, bribes d'expression des différentes positions subjectives opérantes dans l'institution, autant de multiples prises de paroles potentielles qui se réaliseront au visionnement et s'ajouteront les unes aux autres, véritablement, c'est-à-dire sans être rangées dans une logique linéaire ou hiérarchique et qui ainsi, peu à peu, constitueront un ensemble hétérogène, qui dès l'instant où il commencera d'être assumé comme tel par le groupe sera perçu comme une Parole Collective, une parole qui n'est pas du bruit pour rien, mais bel et bien une parole, acte que l'on nomme souvent ANALYSE.

Micheline MAURICE





#### REMARQUES PREALABLES

Pour les élèves nous proposons des exercices de perfectionnement, c'est-à-dire des exercices susceptibles de les aider quand ils ont dépassé le stade du premier apprentissage, mais qu'ils continuent à avoir des "difficultés" d'emploi. Nous proposons ici trois exercices sur les "déterminants" (Nomenclature grammaticale officielle, circulaire 75-250 du 22.7.75 B.O. n° 30 du 31.7.75).

Nous ne croyons pas utile de proposer une "batterie" d'exercices, mais seulement quelques éléments, comme complément aux ensembles didactiques existants. Notre hypothèse est que les exercices retenus, et notamment la phase de réflexion, doit être à même de développer les possibilités des élèves (leur "compétence") au-delà des éléments retenus. Autrement dit un "micro-système" ne se met pas en place grâce à un inventaire d'emplois mais à l'aide d'une sélection opératoire d'exercices.

La partie réflexive n'est pas opératoire avec de jeunes enfants.

Pour les enseignants nous faisons suivre les exercices de brèves indications pédagogiques bibliographiques et théoriques à même de les aider à élaborer eux-mêmes les exercices qui leur sembleraient le mieux adaptés à leurs besoins spécifiques.

#### EXERCICE 1 - TOMBOLA 1

On travaillera plus ou moins en "simulation" (une tombola réelle n'est pas à exclure !)

Matériel - des objets réels (ou dessinés)

- une série de billets à distribuer aux élèves
- une feuille donnant les résultats de la tombola (à distribuer aux élèves autant que possible)

Bien entendu les objets que nous indiquons ici ne le sont qu'à titre d'exemples et peuvent être changés sans inconvénient.

a) Distribution des billets de tombola. Les élèves vendeurs et acheteurs de billets utiliseront des éncncés comme :

Qui veut un billet ?

Qui veut ce billet ?

Et celui-là ? (ci)

Qui veut le numéro 50 (ou un autre numéro) ?

Qui n'a pas son billet ?

Qui veut prendre le dernier ?

Moi, j'en veux un.

Moi, j'en veux deux.

J'en veux un qui se termine par zéro (ou un autre chiffre). Etc.

b) La feuille de résultats. Les élèves réclament leurs lots en consultant la feuille de résultats et leur(s) billet(s).

Nous ne donnons ici que des exemples :

Le numéro 1 gagne les timbres hollandais.

Le " 3 " la carte de Belgique.

Le " 4 " un stylo.

Le " 5 " un stylo.

Le " 6 " une carte postale au choix et la photo (dédicacée)  
de Bernard Thévenet.

Le " 7 " le disque de Georges Brassens.

Etc.

c) Un peu de réflexion sur le point b.

On pourra retenir ou suggérer les points suivants :

- Dans la situation proposée, les objets sont sous les yeux des participants. La situation les détermine.

Répartition des déterminants dans cette situation.

	le, la	un, une	les
Objet unique (exp. : la carte de Belgique)	*		
" extrait d'un ensemble de plusieurs objets (Exp. : un stylo)		*	
Ensemble d'objets (Exp. : les timbres hollandais)			*

Remarquer la non-apparition de "des", à cause de son "imprécision" incompatible avec la situation et la possibilité dans la colonne "un, une" d'ajouter d'autres numéraux.

#### EXERCICE 2 - TOMBOLA 2 (indépendant de 1)

C'est ici aux groupes d'élèves d'organiser une tombola (simulée ou non). Ils disposent d'une certaine somme d'argent et peuvent écrire à des correspondants français pour se procurer des lots.

Là encore nous ne présentons que des exemples à adapter et à développer.

#### a) Discussion pour les choix des objets.

Exemples :

Elève 1 : "On peut écrire pour demander des boîtes d'allumettes"

Elève 2 : "Ce n'est pas intéressant"

Elève 3 : "Si, on peut demander les boîtes sur lesquelles sont reproduits les premiers avions (ou "si, il y a dessus les photos des premiers avions" ou d'autres variantes).

Elève 2 : D'accord.

Elève 5 : On peut acheter un réveil.

Elève 4 : C'est trop cher.

Elève 6 : On peut acheter des billes.

Elève 5 : " " " des cartes postales.

Elève 6 : " " " des stylos.

Elève 2 : On peut encore acheter deux couteaux.

La discussion comprend :

- . la désignation d'objets.
- . des énoncés pour demander des renseignements.
- . " " pour accepter
- . " " pour refuser
- . " " pour objecter

b) La liste des lots.

Travail écrit : les élèves rédigent eux-mêmes le texte qui annonce la tombola et précise la liste des lots.

Par exemple :

Tombola organisée par la classe pour son voyage annuel

Lots extraordinaires

Achetez tous un billet

Liste des lots :

Un voyage dans la lune et une bicyclette miniature

Un appareil photo

Deux mètres de boudin

Trois stylos

Des cartes postales

Des boîtes d'allumettes volantes

Etc. etc.

Le tirage aura lieu le 28 février 1980

c) Publication des résultats de la tombola.

Confection par les élèves de la feuille de résultats. Par exemple :

Le tirage de la tombola de la classe X a donné les résultats suivants :

Le numéro 1 gagne un appareil photo.

Le numéro 2 gagne dix cartes postales représentant les montagnes françaises.

Le numéro 3 gagne un stylo.

(et ainsi de suite)

Les lots seront distribués le samedi 18 mars à partir de 15 heures.

On dansera (ou buffet dansant...)

d) Distribution des lots (travail oral)

Exemple :

E1 : S'il vous plaît, j'ai le billet n° 1, j'ai gagné un appareil photo.

E2 : Bravo, voilà votre appareil.

E1 : Merci beaucoup.

E2 : Et vous, qu'est-ce que vous avez gagné ?

E3 : Deux boîtes d'allumettes volantes.

Etc.

e) Un peu de réflexion.

Regroupement des déterminants :

en a) numéraux : un, deux

indéfini : des

en b) mêmes éléments

toutefois on note en a) "des stylos"

on note en b) "trois stylos"

Donc plus grande précision sauf pour des lots considérés  
comme de moindre valeur : "des cartes postales".

en c) suppression de "des"

comparons en b) "des cartes postales"

" en c) "dix cartes postales"

donc on est encore plus précis qu'en b)

On est le plus précis possible.

en d) passage de "un" à "votre" appareil photo.

Donc, selon les situations, élimination progressive de "des".

Dans la dernière situation, nouvelle centration : de l'objet, on passe  
à son possesseur.

EXERCICE 3 - TOMBOLA 3

Matériel : des objets réels (ou dessinés)

voir exercice 1

une série de billets

a) Règle du jeu à proposer.

Les dix premiers billets sortis gagnent un lot, au choix des gagnants,  
les suivants gagnent deux lots.

b) Tirage de la tombola.

On aboutira à des dialogues du type suivant :

E1 : Le premier billet sorti est le n° 3.

E2 : Le voilà.

E1 : Que choisis-tu ?

E2 : La montre de plongée.

E? : Naturellement.

E1 : Maintenant, le n° 12.

E3 : C'est moi qui l'ai. Je voudrais la collection de timbres.

Etc.

E1 : Le billet n° 14 gagne deux lots.

E12 : Il ne reste pas grand-chose. Je choisis le stylo et le papier à lettres.

E1 : Le billet n° 15 gagne les deux derniers lots.

Etc.

c) Un peu de correspondance.

Elaborations individuelles ou par groupes ou collective de lettres dans lesquelles sont annoncés certains résultats.

Exemple 1 :

Mon cher ami, une fois n'est pas coutume, j'ai gagné à la tombola, et quel lot ! Une montre de plongée. Cette montre c'est déjà les vacances, la Méditerranée, etc.

Exemple 2 :

Ma chère amie, si je t'écris, c'est que je pense à toi mais c'est aussi parce que je viens de gagner un stylo et du papier à lettres à la tombola du lycée. Le stylo ne vaut pas grand chose, mais le papier, c'est justement le même que le tien. Alors, je te l'envoie...

d) Un peu de réflexion. "Qui est au courant ?" Pour qui le lot est-il déterminé, identifié ?

Situation de Communication				
	Les participants présents à la tombola	correspondance		
		Expéditeur	destinataire : contexte zéro	destinataire : contexte préalable
<u>la</u> montre de plongée	*			
<u>une</u> montre de plongée		*	-	
<u>cette</u> montre		*		*
<u>le</u> stylo et <u>le</u> papier à lettres	*			
<u>un</u> stylo et <u>du</u> papier à lettres		*	-	
<u>le</u> stylo ... <u>le</u> papier		*		*

## Indications bibliographiques

### 1 - G. Guillaume.

G. Guillaume est revenu constamment sur le problème de l'article, comme le montre la publication des Leçons de linguistique 1948-1949.

Nous mentionnons ici les articles parus dans Langage et Science du langage, Nizet, Paris 1964 et signalons la réédition en 1975 de son travail de 1919. Le problème de l'article et sa solution dans la langue française, Nizet, Paris et les Presses de l'Université Laval, Québec, 1975 (La lecture des ouvrages de G. Guillaume demande une assez longue pratique).

2 - A. Culioli, C. Fuchs, M. Pécheux - Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage. Tentative d'application au problème des prédéterminants. Centre de linguistique quantitative de la Faculté des Sciences de l'Université de Paris, 1970, n° 7. (Ce travail comme le précédent est d'une lecture délicate).

### 3 - F. Bresson et cinq auteurs.

Quelques aspects du système des déterminants chez les enfants de l'école maternelle. Utilisation des articles définis et indéfinis.

Bulletin du CRESAS n° 2, 1970.

Ce travail de psycho-linguistique fait référence, pour la théorie linguistique à la publication citée en 2. D'autre part, il est intéressant dans la mesure où il décrit les procédures d'enquête utilisées par l'équipe, procédures dont on peut s'inspirer en pédagogie.

Ces trois premières références s'adressent à des spécialistes, soit pour l'élaboration d'exercices, soit pour un cours de linguistique française.

### 4 - Denise Sadek-Khalil.

L'article, son acquisition par le sourd profond, in Rééducation orthophonique (10, rue de l'Arrivée - 75015 PARIS), juin-juillet 1968, 6e année, n° 36.

D'inspiration guillaumienne, ce travail a une visée pratique. Il nous semble utilisable pour l'enseignement du FLE.

### 5 - G. Ochanine.

Emploi de l'article en français, Editions Naouka, Moscou 1973.

Ce travail, destiné à des slavophones, comporte une excellente introduction en français et certains de ses exercices nous semblent utiles indépendamment de leur public précis.

Ces deux dernières références nous paraissent utilisables par des enseignants, y compris pour leur pratique directe.

### Indications théoriques

#### Actualisation :

Pour Guillaume, le passage, le "resserrement" de l'état de nom "potentiel" en nom "effectif" a pour signe le "déterminant".

Pour comprendre cette notion essentielle, il suffit de comparer un nom dans un dictionnaire (nom "potentiel") et le même nom actualisé dans une conversation courante (nom "effectif").

### Généralisant / Particularisant

Il s'agit de la distinction fondamentale chez G. Guillaume entre "Universel" et "particulier".

Comparons les phrases :

Le chat est un félin (Le = généralisant, définissant)

Le chat de ma voisine est enragé (Le = particularisant)

"Le" et "un" peuvent prendre les deux valeurs et des valeurs intermédiaires :

L'homme est mortel.

L'homme vit moins vieux que la femme.

Il n'y avait rien sur le pont que l'homme, toujours le même, penché sur le parapet.

### Flécheur / Extracteur (A. Culioli)

Le flécheur "distingue un élément"

Le chat de la voisine

Ce chat

Mon chat

L'"extracteur" extrait un individu d'une classe

"Il y a un chien qui aboie"

"Le fléchage ne peut s'opérer qu'après une extraction préalable (...)

J'ai vu un homme et une femme traverser la rue.

L'homme portait un parapluie (cité par F. Bresson - bibliog. n°3)

### Situation de communication

L'émetteur et le récepteur connaissent, identifient exactement l'élément à déterminer.

	identité connue par	
	l'émetteur	le récepteur
Je t'ai apporté le livre	*	*
Je t'ai apporté un livre	*	-
Donne-moi le livre	*	*
Donne-moi un livre	-	-

### Contexte zéro / contexte préalable

voir flécheur / extracteur

J'ai vu un homme et une femme traverser la rue (un, une : contexte zéro)

L'homme portait un parapluie (l' : contexte préalable, un : contexte zéro)

### Autres éléments :

Nous ne traitons pas ici les aspects "mécaniques"

Formes (le, l', au, à la, etc.)

Rapports avec les pronoms (le, la, les)

Influence de la négation (du / de)

Etc.

Pour le sens des noms ou verbes et leur influence sur le "déterminant" nous nous contenterons d'exemples :

Il n'y a rien de plus barbare que la guerre

le soleil brille

(Noms dans leur emploi "général" connu des interlocuteurs)

j'aime le pain

je veux du pain

(Une unité de signification généralisante pour "aimer", particularisante avec référence implicite au quantitatif pour "vouloir").

### Indications pédagogiques

- Préparation à long terme : la lecture d'ouvrages comme les deux derniers cités peuvent aider un enseignant dans sa pratique directe, mais n'est pas indispensable. La lecture des autres est plutôt destinée à des professeurs formant de futurs enseignants de français, à des fabricants d'unités didac-

tiques ou à des théoriciens.

Les exercices proposés supposent une certaine conception de la classe de langue. A ce propos voir notamment F. Debyser : Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes (Le Français dans le Monde - numéro 104 et 106).

- Emploi de la langue maternelle : pour nos collègues étrangers enseignant le français, il est probable qu'il n'y a pas là d'hésitation, la langue maternelle peut intervenir :

- . au niveau de la réflexion grammaticale (celle-ci doit être courte),
- . au niveau des interférences qui ne se laissent pas réduire,
- . au niveau des consignes pour le jeu de tombola, comme un auxiliaire discret à la compréhension.

- Déroulement des exercices.

- . entière liberté est laissée pour les éléments "variants" de nos exercices ;
- . par contre ne nions pas les contraintes au niveau des déterminants ;
- . séparer nettement la production et la réflexion, surtout dans l'éventualité d'une tombola réelle ;
- . au niveau de la réflexion être très accueillant. L'essentiel n'est pas que les élèves trouvent "notre" solution, mais qu'ils réfléchissent chacun à leur manière pour une meilleure production ;
- . laisser une part d'initiative pour d'autres propositions de tombola ;
- . la correction, au fur et à mesure, sera discrète, l'essentiel devant être repris lors de la phase de réflexion ;
- . le troisième exercice nous semble plus difficile que les autres (parties c et d). Dans la partie c, il est nécessaire d'obtenir les déterminants que nous avons proposés, une comparaison avec des équivalences peut être profitable. Pour la partie d, il est nécessaire que les élèves sachent ce qu'est une situation de communication et un contexte. La connaissance de ces notions nous semble du reste utile dans bien d'autres cas.

- Autres suggestions. De nombreux documents peuvent se prêter à l'apprentissage des déterminants. Nous pensons en particulier à une chanson comme la Vente aux Enchères de G. Becaud (suggestion DJ).

André LAMY



# SATURNE

ATTENTION A SATURNE !

Sur un corpus d'horoscopes extraits de magazines féminins (dans le cas présent : Elle<sup>1</sup>, on se propose de faire dégager à un public d'apprenants grands adolescents/adultes, fin de niveau 1 et au-delà, certains aspects des réalités idéologiques qui ont cours en France. Il s'agira de mettre à jour, dans ces textes brefs, la morale implicite qui s'y étale et d'en discerner le rôle et l'origine.

## Analyse préalable

Il n'est pas inutile de caractériser, même partiellement, le discours de l'horoscope, d'autant que ses régularités sont particulièrement apparentes. Cela permettra de mieux orienter la démarche pédagogique (détermination des objectifs linguistiques).

1) Aspect matériel : textes de longueur voisine ; présence d'un titre (signe du zodiaque, repéré par ses bornes chronologiques ; ex. : Bélier, 21mars-20 avril) et de sous-titres (rubriques : coeur, santé...).

2) Sujets énonciateurs<sup>2</sup> : le destinataire du texte est particulièrement représenté dans les énoncés (vous). Les accords grammaticaux indiquent qu'il s'agit d'un public non discriminé, alors que l'auditoire des horoscopes de Femme pratique est exclusivement féminin (ex. : côté métier, soyez attentives). L'auteur des horoscopes n'est manifesté, outre les marques verbales, que par : mon conseil.

3) Modalités : de nombreuses traces du non-certain/probable/possible (ex. : risques de heurts... ; possibilité de consolider vos rapports... ; vous pouvez espérer des nouveautés...). Le futur, dans ce discours précis, pourrait s'interpréter comme une quasi-assertion (prédiction qui a toutes les chances de se

1) Elle (hebdomadaire, 5F ; 6 rue Ancelle, 92521 Neuilly-sur-Seine, Cedex.

2) Pour un exposé complet des démarches d'analyse du discours : cf. MOIRAND (S.) : Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical". Etudes de linguistique appliquée, Didier, janvier-mars 1977, n° 25, pp. 101-125  
BEACCO (J.C.) ; DAROT (M.) : Analyse de discours et lecture de textes de spécialité, 43p., multigr., B.E.L.C., 1977.

réaliser). Pour l'appréciation (= jugement de valeur), on rencontre : personnes envahissantes... ; questions importantes... Ces relevés sont évidemment loin d'être exhaustifs.

4) Actes de parole : description de la situation présente/constatation (ex. : le ciel reste lourd), parfois sous forme interrogative (ex. : encore seuls ? = en ce moment vous êtes encore seuls).

Prévision/prédiction, en particulier sous forme de phrases sans verbe (ex. : charme accru... ; vous réglerez bon nombre de problèmes...).

Conseil/suggestion (ex. : réfléchissez bien... ; rencontres à prendre en considération...).

La relation entre constatation-prévision (évolution de la situation actuelle) et suggestion (moyens de favoriser cette évolution) est claire, mais, dans les textes, les actes de parole ne se réalisent pas dans cet ordre (aucune succession prédictible).

#### Démarche pédagogique

Chaque étudiant dispose d'une page complète d'horoscope.

1) Identification : la disposition typographique, et les symboles des signes du zodiaque peuvent permettre de déterminer la nature de ces textes, s'il en existe des équivalents dans la culture de l'apprenant. Cette compétence de lecteur (en langue maternelle) lui permettra d'anticiper sur le contenu des textes qui lui sont proposés.

2) Accès au décodage : lecture silencieuse par chacun des élèves de son propre horoscope. On explicitera, en fonction des constatations précédentes, les difficultés de compréhension, en retenant tout particulièrement les éléments lexicaux relatifs au champ des qualités/défauts (appréciatif). On montrera que certains de ces mots sont, soit orientés positivement (mélioratifs, comme : loyauté, patience), soit connotés négativement (péjorés, ex. : dominateur, tension, coup de tête...). Sur le plan syntaxique, on s'assurera qu'est bien perçue la valeur de référence au futur de certaines phrases nominales et de référence au présent des interrogatives du type : anxieux ? Veiller à ce que l'impératif,

ainsi que les autres moyens d'exprimer l'ordre, la défense, le conseil, etc., soient correctement reconnus et interprétés (ex. : inutile de vous tourmenter... ; trop nombreuses, les invitations...). De même pour les relations d'implication du type : si... (alors)... (ex. : si vous décidez de mettre quelque chose de nouveau en route, réfléchissez bien), ou de forme : invités ? acceptez ; nouveaux projets ? avancez par étapes.

3) Recherche des données culturelles : cette phrase d'élucidation a aussi pour objet de faire prendre conscience que la fonction essentielle de ces textes n'est pas de prévoir le futur, mais de proposer des modèles de conduite : ces prévisions ne se réalisent pas en vertu d'un déterminisme fataliste, mais en fonction des attitudes suggérées qui en favorisent l'accomplissement. Ces conseils se fondent sur un système de valeurs (conduites à suivre/à éviter) qu'on peut caractériser de la manière suivante :

- Faire relever, dans les énoncés qui ne sont pas de l'ordre de la constatation (cf. 1.4), les éléments (lexicaux et : ou syntaxiques) qui expriment des valeurs (cf. 1.3) : montrez-vous compréhensifs... ; prenez des initiatives avec bon sens... ; soyez patients... ; etc.

- Faire classer ces données, suivant un tableau à construire collectivement, qui pourrait être du type :

Notions	Texte	Valeur	
		<u>Péjorée</u>	<u>Méliorée</u>
1) <u>Relations affectives</u> :			
- partenaire	ne rendez pas jaloux l'être cher	jalousie	absence de jalousie
- famille	en famille, risque de crise à cause de votre obstination	obstination	souplesse, compréhension
- en général	climat de passion, tourment, jalousie	passion	?
2) <u>Santé</u> (...)	(...)	(...)	(...)

ou de toute autre forme. Le passage du texte à la désignation de la valeur peut être délicat.

- Faire regrouper dans la mesure du possible, ces valeurs par séries homogènes. Ainsi on classera ensemble des qualités voisines comme : prudence, patience, calme, stabilité ou comme souplesse, habileté, diplomatie, esprit de conciliation... Pour les valeurs négatives, on aboutira probablement à des séries qu'on peut désigner par : agitation (ou impatience), émotivité, passion (dont jalousie), etc.

4) Analyse des données : cette analyse, qui peut se réaliser sous forme de débat, portera sur l'interprétation des résultats obtenus et abordera les points suivants :

- Validité : quelle valeur peuvent avoir des constatations effectuées sur un corpus si restreint ?

- Contenu : cette morale est-elle uniquement fondée sur le contrôle de soi, la tempérance, la réserve ? Est-elle cohérente ?

- Variation sociale : ce système de valeurs est-il propre à Elle ? Ne pourrait-on en découvrir d'autres formes dans d'autres magazines féminins (différente structure socio-économique du public), dans d'autres média (presse quotidienne, spécialisée, etc.) ?

- Effets sociaux : existe-t-il un impact réel de ces conseils sur les attitudes des lecteurs auxquels ils sont destinés ?

- Origine : quelles relations cette morale entretient-elle avec la morale religieuse ? Ces rapports risquent d'être variables (suivant la plus ou moins grande laïcisation / "psychologisation" des valeurs catholiques (ou de la religion dominante) de pays à pays (statut de la religion catholique : religion officielle, concordat : état de la pratique religieuse ; poids relatif de la presse catholique, des partis politiques d'inspiration chrétienne, etc.).

- Fonction : quelles conséquences sociales globales découlent (ou sont visées) d'un tel code de conduite : absence d'évolution, conservatisme, isolement, individualisme ?

- S'agit-il, en dernier lieu, d'une idéologie (morale petite-bourgeoise) développée par/dans le système économique capitaliste<sup>3</sup> ou d'une mythologie universelle, indépendante des circonstances (structure de l'imaginaire : idéal du bonheur).

3) Pour cette interprétation cf. BARDIN (L.) : "L'horoscope d'un magazine ; une analyse de contenu". Communication et langages, 1977, n° 34, 1977.

On alimentera ce débat par toutes les information globalisantes nécessaires (sociologiques, historiques, quantitatives...).

L'exploitation d'un support non pédagogique comme l'horoscope devrait permettre aux étudiants d'élaborer eux-mêmes leur connaissance des réalités françaises et de cesser d'être des consommateurs, même actifs, d'un savoir culturel déjà établi et venu d'un ailleurs de la classe.

J.C. BEACCO

---

## VERSEAU

(21 janvier-18 fév.) Uranus et Saturne

---

**CŒUR.** Meilleur climat, harmonie avec votre partenaire. Encore seuls ? Rencontres à prendre en considération. Très importantes les amitiés : échanges d'idées mais si vous acceptez des invitations, évitez les personnes avec lesquelles vous avez eu des discussions dans le passé. Bons rapports en famille et avec les Gémeaux. **SANTÉ.** Ne vous fatiguez pas trop. **VIE SOCIALE.** Irritables ? Anxieux ? Mais pas de grandes difficultés. Démarches, négociations et accords favorisés. Mais ne forcez rien. **MON CONSEIL.** Ne soyez pas trop exigeants ni trop impatientes, ne vous créez pas d'ennemis. Diplomatie d'abord...



J.L DUBOS



C. CAILLARD

J. DAVID



J.J. FRÈCHE

M.A BOUACHA



M. TROUTOT

# A LA UNE

"A LA UNE"

Technique d'animation de classe :

Simulation de la fabrication de la "une" (la première page) d'un quotidien.

Public :

Adolescents et adultes de fin de niveau 1 ayant eu en langue maternelle l'occasion de se familiariser avec la presse.

Objectifs :

- à l'oral : - pratique des interactions verbales en classe,  
- pratique de l'interview.
- à l'écrit: - compréhension de consignes et de messages simples,  
- prise de notes et contraction de textes,  
- rédaction d'articles à partir de dépêches brèves,  
- rédaction de titres.

La simulation permet l'imitation de comportements socio-professionnels. Cependant, pour le professeur de langue, les objectifs seront avant tout d'ordre linguistique. C'est à travers la simulation de comportements et d'interactions verbales qu'il pourra introduire ou faire réutiliser des éléments de lexique et de morpho-syntaxe.

Toute simulation, si contrainte, si simple soit-elle, ne s'improvise pas. Elle repose sur un canevas préétabli qui doit fournir aux participants un certain nombre de données et leur permettre de construire un modèle, un scénario. Il faut donc pouvoir disposer d'un matériel (ou le fabriquer soi-même) simple mais suffisamment réaliste (si possible authentique) pour que l'imitation reste toujours vraisemblable.

Matériel à fournir aux participants :

- Fiche technique décrivant la fonction des participants, leurs ressources et leurs modes d'interaction.

Exemple de fiche

LES INFORMATEURS :	- donnent dans leur domaine, des renseignements aux reporters venus les interviewer : (police - témoins) - (accident - catastrophe) - différentes catégories socio-professionnelles.
LES REPORTERS :	- vont aux nouvelles, interviewent les informateurs, prennent des notes. - sélectionnent les nouvelles. - rédigent les dépêches.
LES LECTEURS :	- écrivent au journal.
LES REDACTEURS :	- rédigent les articles à partir des dépêches d'agence ou des dépêches des reporters.
LE COMITE DE REDACTION :	- il peut être composé de rédacteurs spécialisés choisis parmi les rédacteurs, d'un maquetiste chargé de la mise en pages, d'un rédacteur en chef coordonnant l'ensemble du travail des participants. Il aura pour tâche de sélectionner les articles pour la "une", éventuellement de les corriger et de rédiger les grands titres. Il travaillera sur une maquette et à partir de conseils ou consignes de l'extérieur (lecteur - comité directeur du journal).

- Maquette de la une : Elle doit préciser le nombre et la nature des articles à retenir, leur longueur, leur place, les renvois aux pages suivantes, la longueur et le nombre des titres (sur 4 colonnes...), la place des illustrations, etc.

TRENTE-CINQUIÈME ANNÉE — N° 10 365

22 PAGES DERNIÈRE ÉDITION

**PRIX DE DÉTAIL :**  
**hausse supérieure**  
**à 1 % en avril**

LIRE PAGE 22

**Le Monde**

Fondateur : Hubert Beuve-Méry

Di

météo	NOM DU JOURNAL		Date
Editorial	2 lignes sur 3 colonnes		4 lignes 1 colonne
<u>25 lignes</u>		photo	
		35 lignes	25 lignes
		voir en page..	
Conseils pratiques pour la saison horoscope ou recette de cuisine	1 ligne, 2 colonnes		voir en page
10 lignes		30 lignes	SOMMAIRE
Courrier des lecteurs		2 lignes 1 colonne	8 titres 2 à 3 lignes par titre
15 lignes		15 lignes	
PUBLICITE			

- Exemples de dépêches

- le France vendu \$ 20 millions à homme d'affaires saoudien.
- la chasse sera ouverte le ... en ...
- football : les .... l'emportent 4-2 sur les ...
- Tour Eiffel attaquée par la rouille, monument interdit provisoirement aux touristes, menacé d'effondrement selon experts. Démenti ministère Affaires Culturelles....
- etc.

- Consignes aux reporters (émanant de la rédaction).

- trop de copie inutile ! Donner plus d'informations intéressantes et écrivez le plus simplement possible en donnant le maximum de détails : lieu - date - renseignements sur les personnes.
- Les lecteurs se plaignent que les informations locales :
  - tiennent trop de place,
  - sont insuffisantes,
  - sont mal présentées,
  - privilégient certaines localités.

au choix.

- Consignes au lecteur.

Exemple de thème de courrier : l'ouverture de la chasse.

Polémique entre chasseurs et écologistes.

- Plainte d'un lecteur scandalisé par un article sur la chasse à courre.
- Félicitations d'un lecteur sur le même article.

- Consignes aux rédacteurs.

(à l'intention du rédacteur en chef et du comité de rédaction).

Le propriétaire du journal vient d'adresser une lettre au rédacteur en chef dans laquelle il lui dit qu'il est inquiet de la diminution sensible du nombre des abonnements.

- Il faut essayer de toucher de nouveaux lecteurs tout en conservant les anciens ;
- il faut moderniser la formule sans bouleverser les habitudes ;
- plus de place aux nouvelles à sensation (à la "une" avec photo quand c'est possible) ;
- titres plus brefs et plus attirants ;
- il faut personnaliser davantage les nouvelles locales ;
- style : utilisez moins de mots compliqués ou inutilement abstraits ;
- il faut corriger et réécrire le courrier des lecteurs quand il est trop brutal ou mal rédigé tout en lui laissant un air de naturel ;
- la mise en pages laisse à désirer depuis quelque temps. Il faut mettre davantage en relief les titres intéressants ou importants sans abuser des "quatre colonnes à la une" ;
- il faut soigner le sommaire des articles d'intérêt général qui ne figurent pas à la "une" : un titre court de quelques mots et deux ou trois phrases de commentaire.

Déroulement de la séance :

Avec ce type de simulation, la détermination du temps est très importante. On accordera trois heures aux participants après leur avoir commenté les consignes. C'est en effet le peu de temps dont on dispose qui crée l'urgence (bien connue des professionnels) et qui rend cette simulation d'autant plus vraisemblable.

---

1) Etude de la fiche technique, répartition des rôles. Il faut, pour équilibrer le travail, une dizaine de rédacteurs.

2) Chaque équipe constituée examine la maquette de la "une" et prend connaissance des consignes qui lui sont adressées.

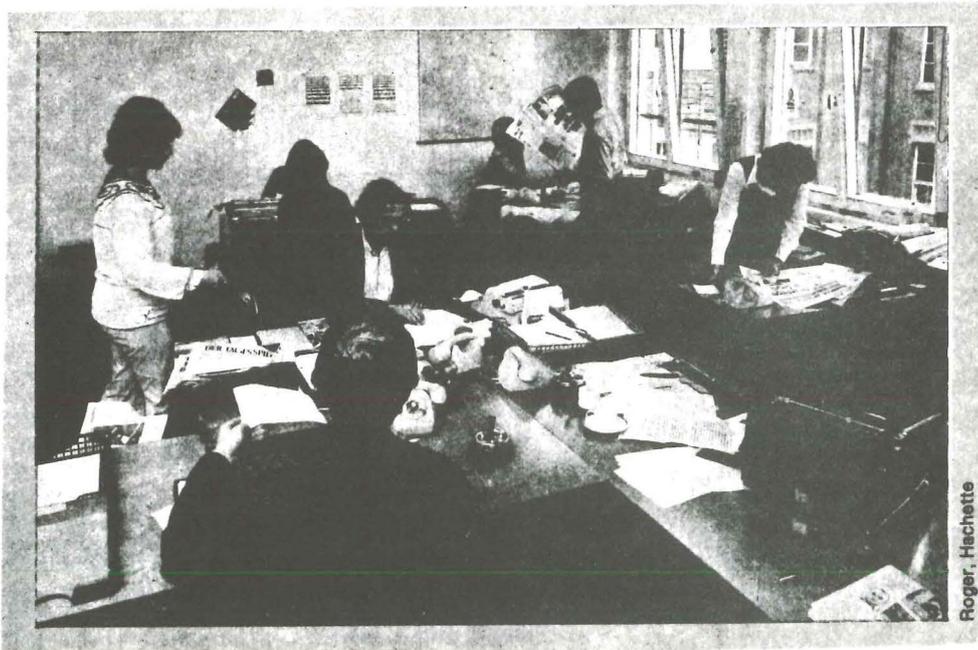
3) Le comité de rédaction envoie les reporters aux nouvelles - les reporters commencent à interviewer les informateurs - les lecteurs et rédacteurs se mettent à rédiger.

4) Les dépêches arrivent, sont sélectionnées au fur et à mesure, les dépêches retenues sont rédigées.

5) Le comité de rédaction sélectionne les articles à partir du canevas de la "une", corrige si nécessaire, coupe ou développe....

6) Une demi-heure avant la fin de la séance, le comité de rédaction réunit toute l'équipe pour le choix ultime (articles en compétition pour la "une"), choix des gros titres, etc. On peut découper et coller les articles sur la maquette de la première page, reproduite au tableau. Les participants ont ainsi la possibilité de travailler également sur la répartition des noirs et blancs, des titres et des textes et des photos...

Jean-Marc CARE





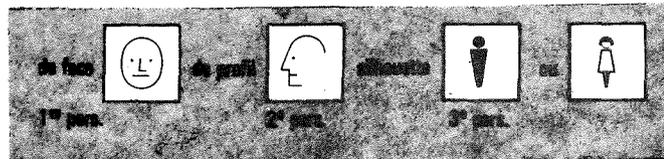
# MOMLIES

Le système pronominal du français repose sur une anomalie (persistante de l'héritage latin) qui fonde, à la fois, sa souplesse et sa complexité.

Compte tenu de cette réalité linguistique dont l'urgence est manifeste (on a pratiquement besoin de tout, tout de suite, dans ce domaine !), on ne peut que rechercher les moyens de simplifier et d'alléger les procédures d'apprentissage, surtout lorsque la situation d'enseignement ne permet pas de simuler la fréquence d'emploi par un renforcement des horaires...

Cette fiche est le résultat d'une réflexion qui a inspiré les auteurs de la "Méthode Orange" (Hachette Paris, 1978) et les a conduits à certaines applications ; cependant les propositions faites ici n'ont pas été systématisées tout au long de la méthode par crainte, précisément, de transformer en carcan ce qui se veut une aide au professeur, seul juge de l'opportunité et de la validité de telles procédures.

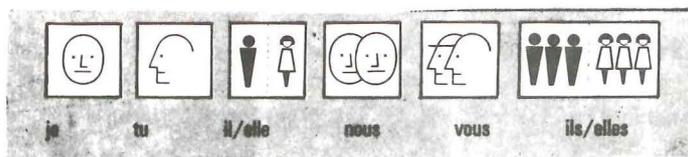
La première étape d'une démarche visant à faciliter l'apprentissage pourrait être la mise en place progressive d'un code permettant le repérage du locuteur (celui qui parle), de l'interlocuteur (celui auquel on parle) et du référent (celui dont on parle), autrement dit les différentes personnes du singulier, en se limitant à des êtres animés pour la troisième personne :



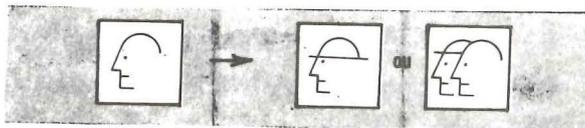
Le professeur peut utiliser très tôt ces "symboles" comme simple illustration d'un énoncé ou comme stimuli visuels d'exercices oraux pour désigner les "acteurs" d'un événement : "c'est moi", "c'est toi", "c'est lui", "c'est elle"...

(Notons que, dans ce contexte, le pluriel est exceptionnel et n'a pas à être présenté aux élèves à ce niveau).

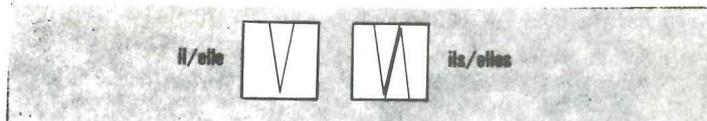
On peut ensuite passer à l'emploi du pronom comme élément verbal proprement dit (la marque qui se substitue à la désinence et "sert à conjuguer") en complétant la série au pluriel par dédoublement du symbole :



Lorsque le pronom "vous" est une marque de politesse et non un pluriel, le même symbole que "tu" peut être repris, il suffira de le coiffer d'un chapeau pour marquer le respect :



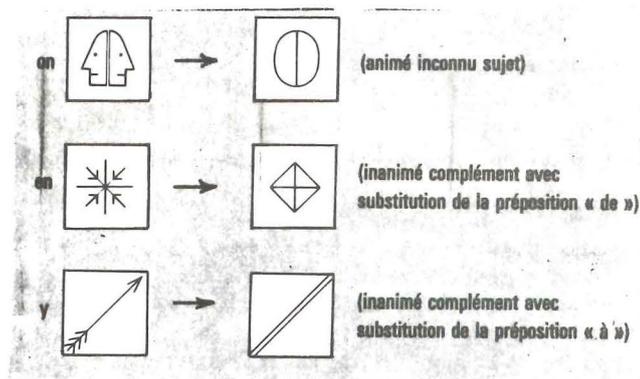
On remarque que déjà un problème va se poser à la troisième personne où le français dispose de deux signifiants pour distinguer le genre, sans pour autant départager entre les animés et les inanimés ; on a donc le choix entre deux attitudes : soit réserver le code des pronoms aux emplois mettant en scène des êtres animés, soit élaborer dans une étape ultérieure, avec l'aide éventuelle des élèves, des symboles moins figuratifs et recouvrant à la fois animé et inanimé, masculin et féminin :



On pourrait avoir ainsi une seconde série homogène et faisant davantage appel à l'abstraction :

	1	2	3
singulier			
pluriel			

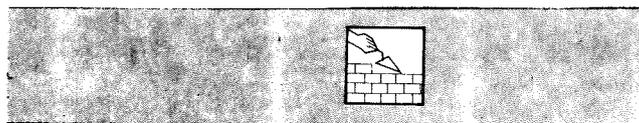
Qu'on opte ou non pour cette série abstraite, on aura assez vite besoin d'élargir la panoplie des symboles pour faire référence aux pronoms "on", "en", et "y" à rattacher à la troisième personne :



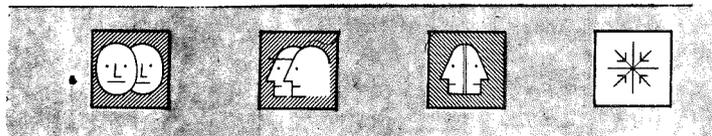
Le recours à une symbolique, évoluant ou non, selon le choix du professeur, vers une série plus abstraite, ne règle évidemment pas le problème de la variation morphologique : il permet cependant de masquer provisoirement la complexité d'un système rebutant pour le débutant et de retarder, tout en la préparant, la mise en évidence des différents paramètres de la variation tels qu'ils apparaissent dans le tableau proposé page 57 du n° 138 du Français dans le Monde.

Il s'agit de faciliter une classification qui viendra, en complément d'une pratique orale et écrite, renforcer la fixation, en particulier pour les élèves qui ont besoin d'un support concret moins arbitraire que les formes linguistiques elles-mêmes.

Dans un tel tableau, le même symbole représente plusieurs signifiants et est alors l'équivalent du signifié ; on n'a fait que généraliser ce qui se produit dans la langue pour la forme "nous", en reprenant un procédé souvent adopté pour représenter les verbes, quelle que soit leur forme conjuguée : dans cet exemple, le code représente le signifié "travailler" aussi bien dans "travaillera", "travaillons" ou "travaillent".

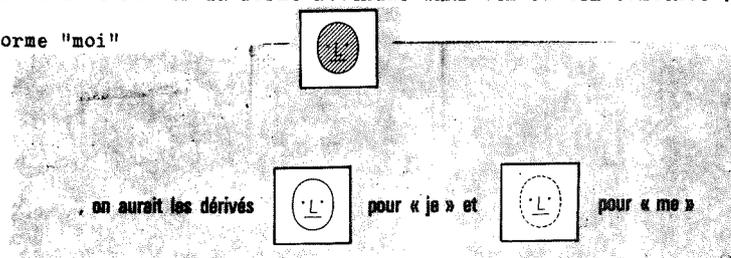


On pourrait, cependant, signaler d'une façon quelconque les pronoms "invariants" comme "nous", "vous", "on", "en", par exemple grâce à un fond identique :



Dans tous les autres cas, l'élève sait qu'il doit s'attendre à des changements de forme.

Une autre solution consisterait à surcoder la première série de symboles pour aider l'élève à retrouver la forme attendue dans tel ou tel contexte : à partir de la forme "moi"



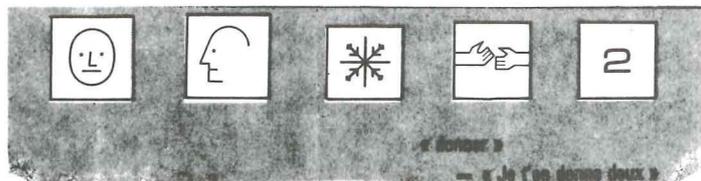
etc. ou tout autre procédé jugé opportun.

L'une ou l'autre formule suppose un choix qui dépend du professeur et de la connaissance qu'il a des possibilités d'assimilation de ses élèves.

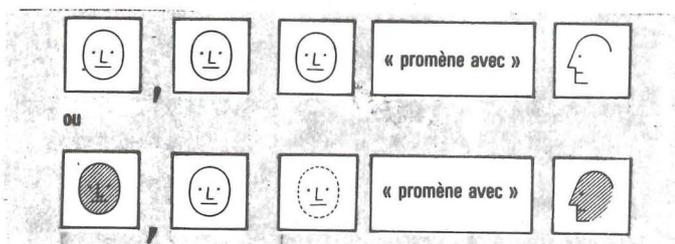
Quel que soit le mode de présentation finalement adopté, l'usage d'un code présente, en plus des avantages déjà signalés (repérer des zones de complexité plus grandes, faciliter la classification), celui de permettre la mise en place d'exercices de production sans avoir à recourir au métalangage, à des paraphrases ou à des mises en situation souvent artificielles ; au lieu de "Tu racontes un

ami, tu as des fruits, tu donnes deux fruits à ton ami. Qu'est-ce que tu lui dis ?

on aura :



Par le dessin T.N.<sup>1</sup> ou l'emploi de figurines T.F.<sup>2</sup>, on peut proposer des stimuli permettant une réponse rapide, sans avoir à commenter la fonction et la place des pronoms ; ainsi la série :

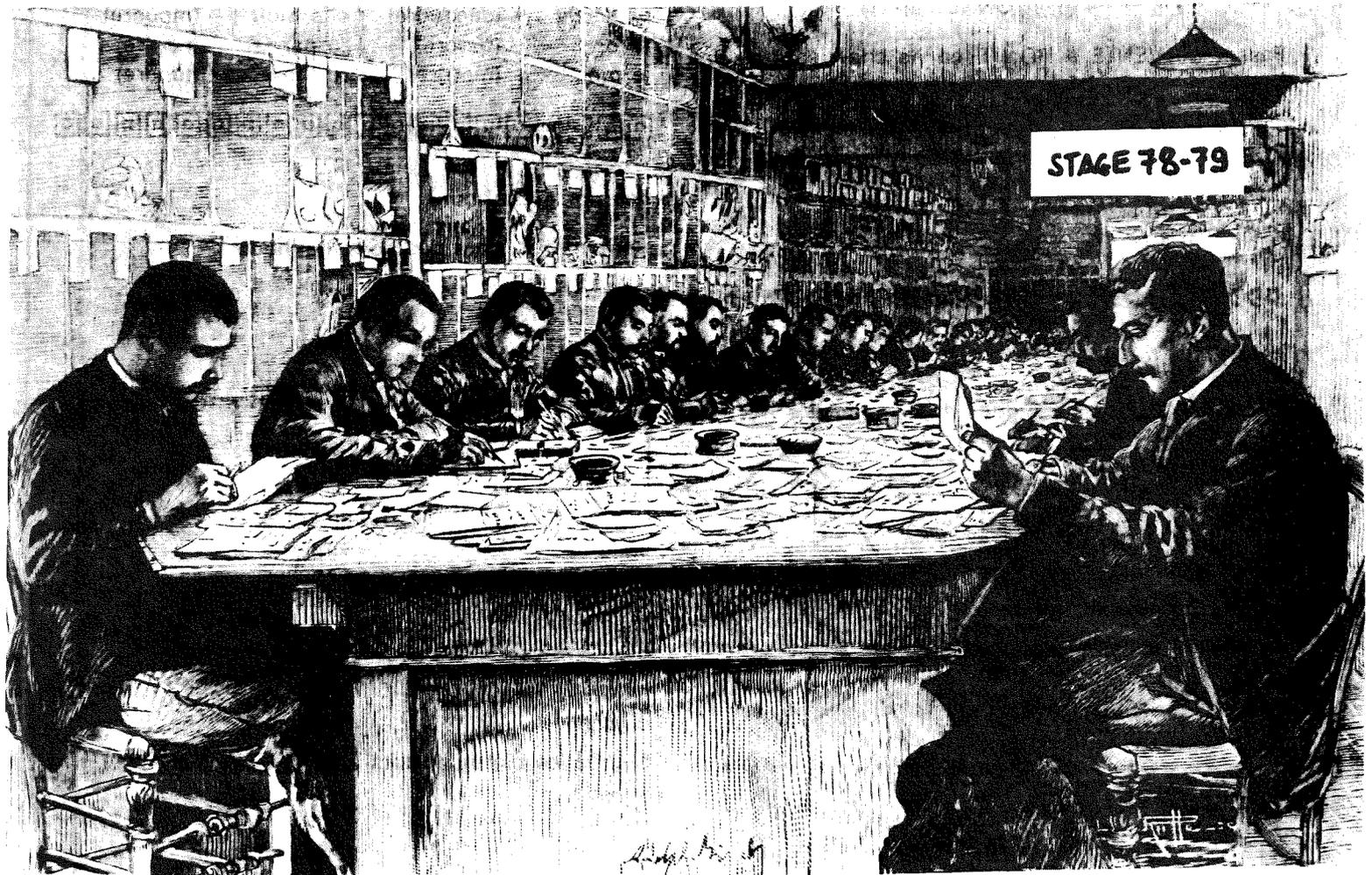


sera "lue" : "moi, je me promène avec toi".

Tout risque d'erreur ne sera pas écarté pour autant, mais on aura le moyen de provoquer l'énoncé à la première personne (alors qu'on se contente trop souvent de faire dire l'énoncé à la troisième personne en donnant la première personne comme stimuli). On crée de plus l'habitude des séquences les plus fréquentes (tu lui en... il me le... etc.), dont le nombre est relativement restreint, en mettant mieux en évidence l'ordre d'apparition des pronoms, même lorsque subsiste une hésitation sur la forme.

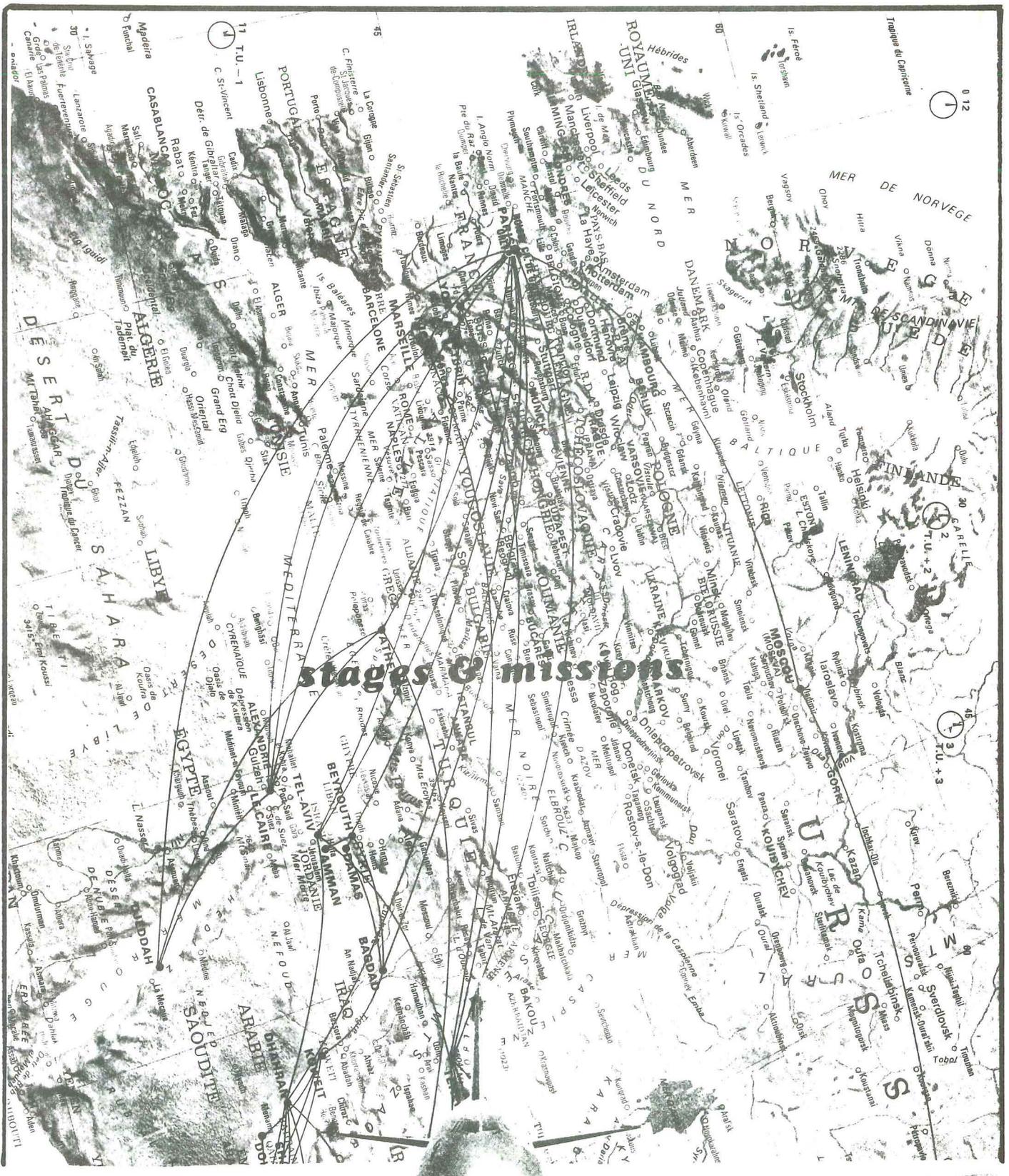
Jean-Louis MALANDAIN

- 1) Tableau noir
- 2) Tableau feutre.

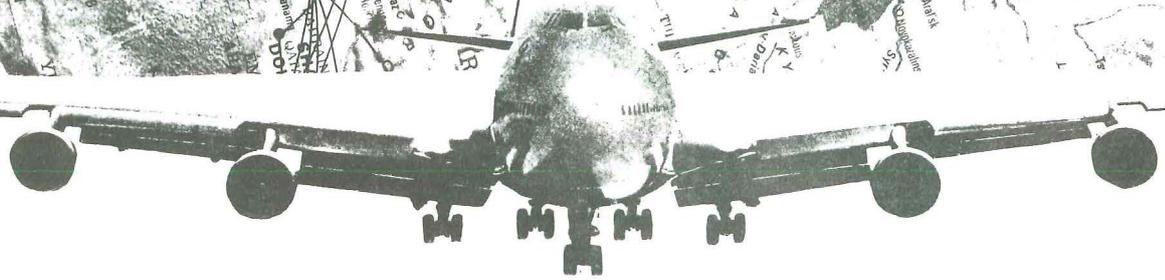


## STAGE LONG DU BELC

*Les orienteurs durant une séance de travail  
dans la cave du n° 8 de la rue Malebranche*



# Stages & Missions



# STAGES ET MISSIONS



J.C. BEACCO



A. LAMY



M. DAROT



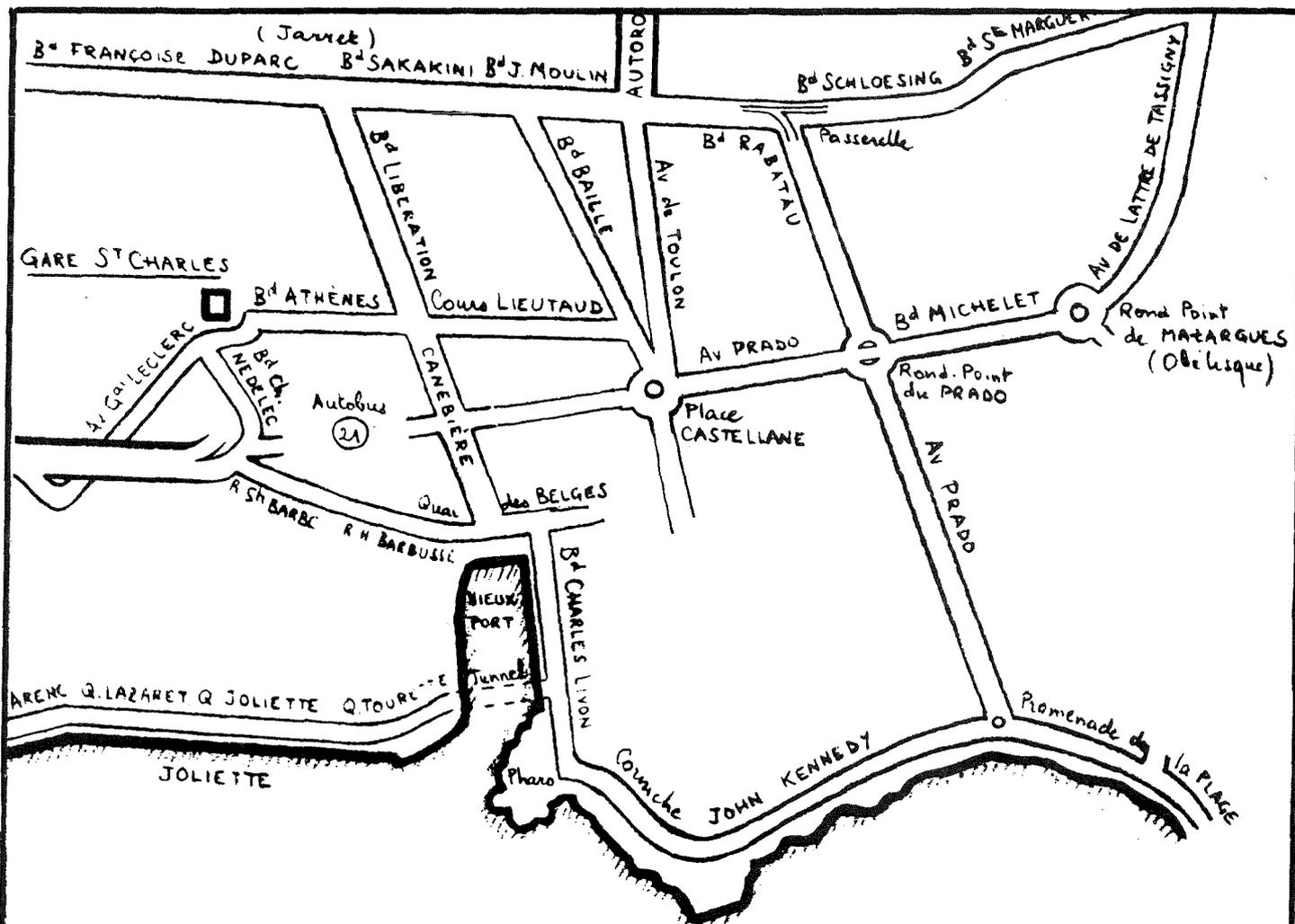
J.C. MOTHE



J.M. CARÉ



A. IBRAHIM



**RAPPORT SUR LA SESSION 1978  
DU STAGE DE FORMATION D'ANIMATEURS  
PEDAGOGIQUES DE MARSEILLE-LUMINY  
(3 JUILLET - 4 AOUT 1978)**

Comme chaque année depuis 1969, les Ministères de l'Education (Service des Affaires Internationales), des Affaires Etrangères (D.G.R.C.S.T., Sous-Direction de l'Enseignement en Coopération et Service de la Diffusion et des Echanges Culturels) et de la Coopération ont chargé le BELC d'organiser une session d'été de formation d'animateurs pédagogiques destinée à des professeurs français et étrangers de français langue étrangère ou seconde.

L'objectif de cette session était de permettre aux participants de disposer d'une information sur le point actuel des recherches et des travaux concernant la pédagogie du français langue étrangère et d'une formation minimale à des tâches de conseil, de recherche et de formation pédagogiques sur le terrain de leur pays d'affectation.

## LES PARTICIPANTS

La presque totalité des participants (161 au total) était constituée, comme les années précédentes, par le groupe des professeurs français dont les frais étaient pris en charge par la subvention du Service des Affaires Internationales du Ministère de l'Education (104) et par celui des professeurs étrangers boursiers du gouvernement français, pris en charge par le Ministère des Affaires Etrangères (50, dont 24 en Diffusion et 26 en coopération).

Les quelques autres participants étaient des stagiaires français (2) et étrangers (2) pris en charge par leur propre organisme et des stagiaires payants (3) que le BELC n'accepte, en nombre très limité, qu'à la demande d'un organisme officiel français ou étranger.

Il est à noter que la qualité du recrutement de ces participants était en progrès sur l'année précédente, en ce sens que le nombre de collègues qui auraient été plus à leur place dans un stage d'initiation était en nette diminution.

Le nombre de participants étant d'année en année en diminution sensible et régulière, due essentiellement au fait que les subventions dont bénéficie le stage n'augmentent pas dans les mêmes proportions que son coût, il était important que cette diminution numérique fût compensée par une meilleure adaptation du recrutement aux objectifs de l'opération.

## L'ENCADREMENT

Le personnel d'encadrement (animation et organisation) était constitué de 33 personnes dont 25 ont été présentes du début à la fin du stage, les 8 autres postes ayant été occupés par roulement par 17 personnes effectuant un service de 1 à 3 semaines.

Ces 33 postes se répartissent de la façon suivante :

- 2 documentalistes
- 4 secrétaires
- 2 techniciens
- 24 enseignants
- le 33e poste a été attribué, sur le montant d'une subvention spéciale accordée à la demande du BELC par la Sous-Direction de l'Enseignement en Coopération du Ministère des Affaires Etrangères pour assurer une animation culturelle sur ce campus universitaire un peu isolé, à un acteur professionnel qui a été chargé en outre (voir ci-dessous) de l'animation pédagogique d'un module de longue durée.

## CONCEPTION GENERALE DU STAGE

La formule dite "modulaire", adoptée lors de la précédente session pour tenir compte d'une façon optimale de la diversité des situations géographiques, des fonctions, des besoins et des motivations des stagiaires, s'était révélée satisfaisante pour la grande majorité des participants. Aussi a-t-elle été reconduite cette année avec quelques aménagements.

Le programme, qui avait été envoyé à l'avance aux futurs stagiaires dès que leurs noms et adresses avaient été connus, leur proposait 46 "modules" de durée variable, avec des dates et des horaires aménagés de telle façon que chaque participant puisse se constituer lui-même un itinéraire individuel à la mesure de ses besoins.

Parmi ces modules en nombre assez élevé, 7 bénéficiaient d'un statut privilégié. Baptisés "modules longs", ils étaient consacrés à des activités qui avaient été, vu leur importance, jugées dignes de constituer le noyau central d'un stage et qui étaient les suivantes :

- Approche fonctionnelle de l'enseignement du français langue étrangère
- Créativité et pratiques de groupe en méthodologie
- Le document authentique dans la classe de français
- Formation, animation et vidéo
- Théâtre, émotivité et apprentissage
- Didactique de la communication en français langue étrangère
- Pratiques et théories linguistiques.

Leurs séances (20 tranches horaires de 2 h ou de 3 h) étaient les seules à être étalées sur toute la durée du stage, les seules à être inscrites au programme des activités de l'après-midi et les seules à être obligatoires pour la totalité des stagiaires.

On trouvera en annexe les comptes rendus spécifiques, rédigés par les équipes d'animation de chacune d'elles, de ces activités centrales.

En outre, les stagiaires étaient tenus de participer à au moins une des activités quotidiennes du matin, conçues comme des compléments optionnels à la constitution de programmes individuels :

- les 20 "modules moyens" (10 séances de 2 heures) se répartissaient entre les deux tranches horaires du matin et entre les deux moitiés du stage, et présentaient des activités plus spécifiques dans les domaines méthodologique, linguistique et formatif. Certains modules moyens de la seconde partie du stage constituaient des suites facultatives ou des répétitions de modules de la première partie.

- les 18 "modules courts" (5 séances de 2 ou 3 heures), répartis sur les mêmes tranches horaires que les modules moyens, donc en concurrence avec eux, portaient sur des thèmes très spécialisés ou très précis.

- une activité non modulaire, intitulée "Connaissance des méthodes", permettait aux stagiaires intéressés de se faire présenter, lors de séances ponctuelles, le matériel des méthodes commercialisées d'enseignement du français dont ils souhaitaient prendre connaissance.

Pour tempérer l'impression de dispersion que pouvait donner aux stagiaires une telle abondance d'activités séparées les unes des autres et une telle variété d'itinéraires individuels possibles, des dispositifs transversaux avaient été mis en place :

- les deux premières journées avaient été consacrées à l'accueil des stagiaires, à la présentation des activités proposées, à l'explication du programme et à l'assistance des participants ayant des problèmes d'orientation.

- une journée d'évaluation au milieu du stage

- une demi-journée d'évaluation en fin de stage (6 réunions en tout)

- des réunions périodiques, pendant toute la durée du stage, de "groupes d'échanges et de réflexion", destinés à permettre rencontres et échanges entre les participants en dehors du cadre des modules et à favoriser une réflexion collective sur la situation de stage.

#### DEROULEMENT DU STAGE

Inévitablement, quand les participants sont laissés libres du choix de leurs activités, se posent des problèmes d'orientation pour eux et d'équilibre des groupes de travail pour les équipes d'animation. Il semble que cette année ces problèmes se soient posés d'une façon moins aiguë que les années précédentes et se soient réglés plus rapidement et plus simplement, peut-être grâce aux descriptifs envoyés préalablement et à la pré-orientation des stagiaires effectuée par correspondance dans les quelques jours qui ont précédé le stage. Mis à part un problème de sur-nombre dans l'un des modules longs, résolu sans grande difficulté par la création, dans la seconde partie du stage, d'un module moyen destiné à en reprendre les thèmes d'une manière plus concentrée, les deux jours d'accueil et de présentation ont suffi à permettre aux stagiaires de faire des choix apparemment lucides et non contrariés, et aux activités proprement dites de démarrer normalement.

D'une façon générale, compte tenu des évaluations qui ont été faites sur place aux moments prévus à cet effet et de celles qui ont été faites après coup à Paris entre les animateurs, on peut dire que le stage s'est déroulé d'une manière satisfaisante pour tous, et qu'il a répondu aux attentes de la grande majorité des participants.

La souplesse de la formule modulaire, reprise de l'expérience de l'année précédente, n'a pas été contrebalancée par le sentiment d'éparpillement, de compartimentation et d'isolement que certains avaient éprouvé l'année précédente, et que les activités de recentration ont probablement effacé cette année.

Le fait d'avoir placé l'après-midi les activités obligatoires (les modules longs) a été ressenti comme positif, dans la mesure où, l'année précédente, les modules longs occupant la seconde tranche horaire de la matinée, les activités de l'unique tranche de l'après-midi s'en étaient trouvées dépréciées, tandis que leur position les a cette année revalorisées.

Surtout, les nombreuses activités du soir (théâtre, cinéma, expositions de peinture, soirées musicales, soirées dansantes, repas spéciaux, activités sportives, présentation et discussion de documents vidéo réalisés sur place par des stagiaires, sorties organisées) et l'organisation des excursions pendant les week-ends, qui ont pu être réalisées grâce en partie à la subvention spéciale accordée pour l'"animation socio-culturelle" par la Sous-Direction de l'Enseignement en Coopération du Ministère des Affaires Etrangères, ont largement contribué à créer un sentiment de continuité et de collectivité qui a fait oublier l'isolement relatif du campus de Luminy, les ruptures du rythme de travail et la dispersion des groupes restreints.

#### INSTALLATION MATERIELLE

Il faut ajouter aux aspects positifs de ce stage que les conditions matérielles (hébergement, nourriture, collaboration avec les services du CROUS et des UER) ont été particulièrement favorables, plus encore que l'année précédente, ce qui justifie, malgré une augmentation sensible, mais sans doute inévitable, des tarifs d'hébergement, que le stage BELC se déroulera pour la troisième fois à Luminy en 1979.

## CONCEPTION GENERALE DU STAGE DE LUMINY

### *lettre envoyée aux stagiaires*

L'organisation générale du programme de Luminy vise à prendre en compte à la fois :

la diversité des situations, des besoins, des motivations et des objectifs des participants, en permettant à chacun de se construire l'itinéraire qui lui convient le mieux à partir d'un vaste choix d'activités,

la diversité des sciences, des recherches et des techniques susceptibles d'apporter un éclairage nouveau ou de permettre des applications à l'enseignement des langues vivantes.

En conséquence la formule qui a été retenue est celle d'un stage "modulaire" permettant une grande diversification des activités.

Inversement, pour que cette diversité des activités ait une valeur formative, elle devra être elle-même l'objet d'une réflexion continue dans le stage au triple niveau des participants individuels, des groupes en présence et du stage dans son ensemble.

A cet effet une structure de réflexion, d'échanges et d'évaluation portant sur l'ensemble du stage sera mise en place et proposée aux participants au début du stage.

Enfin un programme d'animation et de loisirs pour les temps libres est prévu : il sera également proposé aux participants à leur arrivée.

### HORAIRE ET PROGRAMME :

On trouvera en pièce jointe le programme général du stage sous forme d'un tableau indiquant les dates et les horaires des modules.

On remarquera que les matinées sont occupées par des modules courts (5 séances) ou moyens (10 séances) et les après-midis par des modules longs (20 séances). Modules longs : 7 modules longs d'une durée d'environ 4 semaines (20 séances) sont consacrés à un problème général considéré comme particulièrement important pour la pédagogie, la méthodologie ou la formation. Il est demandé à tous les participants de s'inscrire dans un de ces 7 modules longs. 5 de ces modules commenceront à 16 heures afin de pouvoir prolonger éventuellement leurs séances jusqu'à 19 heures par des activités de production ou des travaux de groupe.

Modules moyens et courts : les modules moyens d'environ deux semaines (10 séances) sont consacrés à un aspect plus particulier de la pédagogie du français et de ses implications théoriques ou pratiques : les modules courts de 5 séances sont consacrés à des problèmes plus ponctuels ou à des thèmes de réflexion.

Modules moyens et courts sont programmés dans la matinée sur deux plages horaires : 8 h - 10 h ou 8 h-11 h et 10 h 30 - 12 h 30. Certains modules de la première plage horaire ont une durée de trois heures par séance (voir descriptif). Les stagiaires inscrits à ces modules ne pourront donc pas suivre les activités des modules de la deuxième plage horaire qui commenceront à 10 h 30.

L'inscription aux modules moyens ou courts est laissée au libre choix des participants. Il leur est cependant recommandé de ne pas suivre plus d'un module court ou moyen le matin en plus du module long de l'après-midi.

#### PRESENTATION DES ACTIVITES ET ORIENTATION EVENTUELLE DES STAGIAIRES

Chaque module fait l'objet d'un descriptif que vous trouverez en pièce jointe afin que vous puissiez commencer à programmer votre itinéraire. En outre les deux premiers jours du stage seront en grande partie consacrés à présenter plus en détail les différentes activités et leurs modalités de travail, ce qui permettra aux participants de fixer leur programme, et à ceux d'entre eux qui le désireront d'être conseillés dans leur choix par les animateurs.

#### PREINSCRIPTION DANS LES MODULES LONGS

Afin de prévoir approximativement la répartition des participants dans les modules longs, dont certains pour des raisons techniques, d'animation ou de modalités de travail sont amenés à limiter le nombre de participants, vous êtes prié(e) de nous faire savoir dès maintenant les 2 modules longs auxquels, par ordre préférentiel, vous souhaitez vous inscrire en nous retournant à cet effet la fiche de préinscription. Les journées d'accueil et de présentation des activités vous permettront de confirmer ou éventuellement de modifier votre choix.

262

8 à 10 h. ou 8 à 11 heures

10 heures 30 - 12 heures 30

ACCUEIL - PRESENTATION DES ACTIVITES - ORIENTATION EVENTUELLE DES STAGIAIRES

3-4		J U I L L E T	
A 5 - 6 - 7 - 10 - 11		B - 12 - 13 - 17 - 18 - 19	
11 AB (8h.-11h.)	DECRIRE L'ORAL		
12 AB (8h. 10h.)	APPROCHES DE METHODOLOGIES POUR L'ANALYSE DE TEXTES		
13 AB (8h. 10h.)	SCHEMA AU TABLEAU NOIR DANS LA CLASSE DE LANGUE		
14 AB (8h. 10h.)	VIDEO ET FRANCAIS LANGUE ETRANGERE		
15 AB (8h. 10h.)	NOUVELLES APPROCHES DU VERBE		
16 A (8h. 11h.)	EXPLOITATION DE L'ACTUALITE	16 B (8h. 10h.)	VIDEO : PROBLEMES TECHNIQUES
	17 AB (8h. 10h)	TECHNIQUES EDITORIALES	
18 ABCD CONNAISSANCE			
21 AB	ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE		
22 AB	DYNAMIQUE DE GROUPE		
23 AB	SEMIOTIQUE : INITIATION, THEORIE, PRATIQUE		
24 AB	INITIATION A LA METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE		
25 AB	GRAPHISME ET CREATIVITE		
26 AB	EVALUATION DES CONNAISSANCES		
27 A	IMAGERIE AUDIO-VISUELLE ET IMAGES DE TOUS LES JOURS	27 B	QUELLES CHANSONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS?
28 A	QU'EST-CE QU'ON DIT QUAND ON SE PLAINT ?	28 B	LE JOURNAL TELEVISE : UNE EXPERIENCE DE SIMULATION
		29 B	(11h.30 DISQUES ET DIAPOS 12h.30) POUR LA CLASSE

20		J U I L L E T		A O U T	
C 21 - 24 - 25 - 26 - 27		D 28 - 31		1 - 2 - 3	
11 CD (8h.-10h.)	DOCUMENTATION				
12 CD (8h.-10h.)	ANALYSE DE DISCOURS				
13 CD (8h.-10h.)	SCHEMA AU TABLEAU NOIR (bis)				
14 CD (8h.-10h.)	PHONETIQUE CORRECTIVE				
15 C (8h. 11h)	SOCIOLINGUISTIQUE	15D (8h. 10h)	INVESTISSEMENTS LINGUISTIQUES		
16 C (8h. 10h.)	SENSIBILISATION A LA VIDEO EN FORMATION	16 D (8h. 11h)	ANALYSE DE DISCOURS ET TEXTES NON LITTERAIRES		
17 C (8h. 10h.)	CREATIVITE ET LANGAGE				
DES METHODES (séances ponctuelles)					
21 CD	ARGUMENTATION ORALE				
22 CD	APPROCHE CONTRASTIVE EN LINGUISTIQUE				
23 CD	LE RECIT ANALYSE ... ET ENSEIGNE ?				
24 CD	SEMIOLOGIE DE L'IMAGE				
25 CD	LE DOCUMENT AUTHENTIQUE AU NIVEAU 1				
26 C	LE CHAMP FORMATIF	26 D	LES SOURCES (11h.30 DOCUMENTAIRES 12h.30)		
27 C	SENSIBILISATION A LA VIDEO EN FORMATION	27 D	CREATIVITE : DU MIME AU DRAME		
28 C	EVALUATION DES DES CONNAISSANCES (bis)	29 CD	DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION		
29 CD	DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION				

MODULES LONGS

3-4	J U I L L E T 5 - 6 - 7 - 10 - 11 - 12 - 13 - 17 - 18 - 19	20	J U I L L E T 21 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 31	A O U T 1 - 2 - 3	4
ACCUEIL - ORIENTATION	31 (16h.)	APPROCHE FONCTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT	DU FRANCAIS	LANGUE ETRANGERE	EVALUATION
	32 (16h.)	CREATIVITE ET PRATIQUES DE	GRUPE EN	METHODOLOGIE	
	33 (16h.)	DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LA	CLASSE DE	FRANCAIS	
	34 (16h.)	FORMATION, ANIMATION	ET VIDEO		
	35 (16h.)	THEATRE, EMOTIVITE ET	APPRENTISSAGE		
	36 (17h.)	DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION	EN FRANCAIS LANGUE ETRANGERE		
	37 (17h.)	PRATIQUES ET	THEORIES LINGUISTIQUES		

SOIREE : Un programme d'animation des soirées sera proposé au début du stage.

292

## COMPTES-RENDUS DES MODULES LONGS

### MODULE LONG 1 : APPROCHE FONCTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

(Jean-Claude BEACCO, Mireille DAROT, Jean-Louis MALANDAIN)

Le premier objectif de l'équipe d'animation a été de clarifier l'appellation "français fonctionnel" qui, lorsqu'elle n'est pas perçue d'emblée comme un enseignement des sciences et des techniques en français, est comprise comme une réponse aux problèmes d'un enseignement fonctionnel du français assez voisine de "l'approche communicative".

En fait, il s'agit d'un cas particulier de "l'approche communicative" qu'on peut cerner en précisant le caractère spécifique des situations d'enseignement qui ont déterminé les orientations de l'équipe BELC dans ce domaine :

- réalité des besoins des apprenants dans des domaines très circonscrits souvent liés à une activité professionnelle.
- possibilité d'analyser ces besoins en pratiques langagières.
- échéance précise, généralement à court terme.
- apprentissage sanctionné par l'emploi effectif du français.
- compétence professionnelle de l'apprenant déjà mise en place dans sa langue maternelle ou une autre langue de communication.

Une fois cette clarification opérée, on a pu constater que seuls les stagiaires réellement affrontés à de telles situations maintenaient leur choix pour ce module. C'était à la fois un avantage (on a pu travailler très vite sur des cas très proches de l'expérience professionnelle des stagiaires) et un handicap dans la mesure où la structure modulaire rendait difficile la sensibilisation d'un public plus large à cet aspect particulier de "l'approche communicative".

Il faut noter par ailleurs (et c'était déjà sensible pour le stage de 1977), que les enseignants directement concernés par le "français fonctionnel" sont plutôt orientés vers le stage du CREDIF à Aix-en-Provence.

Le travail dans le module a donc rapidement pris appui sur l'étude de quatre cas nettement différenciés menés pendant toute la durée du stage par quatre groupes de travail : analyse des besoins traduits en pratiques langagières, détermination d'objectifs pédagogiques, choix des modalités au plan de la méthodologie et élaboration de dossiers pour la classe).

Ces études de cas, menées avec la participation alternée des animateurs, étaient ponctuées par des activités dites de "carrefour" permettant de recentrer la réflexion des groupes sur des préoccupations communes :

- Linguistique de l'énonciation et actes de parole.
- Témoignage et pratique sur un terrain spécifique (Ethiopie)
- Analyse de discours et compréhension écrite.
- Approche fonctionnelle et simulation, les techniques de la créativité.

L'évaluation finale a fait apparaître le caractère nettement positif du travail mené dans les groupes en même temps qu'elle a révélé les difficultés inhérentes à la mise en oeuvre d'un enseignement spécifique du type "français fonctionnel" :

- Délai nécessaire à l'analyse d'une situation, à la collecte des matériaux documentaires et à l'élaboration d'une méthodologie cas par cas.
- Nécessité d'un travail collectif pour préparer et conduire un tel enseignement.
- Implications des réorientations et des pratiques collectives dans la formation des enseignants.
- Incidences financières dont la prise en compte est trop souvent négligée.

MODULE LONG 2 : CREATIVITE ET PRATIQUES DE GROUPE EN METHODOLOGIE

(Jean-Marc CARE, René COTTE, Nicole SAILLY)

Conformément au descriptif, des activités de nature différente ont pu être mises en place tout au long de la session, l'objectif global restant l'invention par les participants de solutions nouvelles apportées à des problèmes professionnels.

Type d'activités proposées en alternance :

créativité

- :
- . Nouvelles techniques de présentation et d'animation pour la constitution du groupe
  - . Etude de cas réels :
    - établissement secondaire à Port-Soudan
    - lycée autrichien
    - assistance pédagogique au Liban
  - . Formulation de problèmes :
    - passage brutal d'une compétence linguistique générale (fin N1) à l'initiation à un discours spécifique (littéraire, sciences économiques...)
    - inventaire et recherche de nouvelles techniques d'animation de classe hors méthodes
    - nouvelles formules de stage

Les participants, au nombre de 26, se sont déterminés sur ces trois cas et ces trois problèmes pour constituer trois sous-groupes de travail.

panels

- :
- . Quatre panels de deux heures organisés par les participants et animés par des permanents BELC
    - Le F.L.E. en 1978 : rapide historique de l'enseignement des langues. Perspectives nouvelles.
    - Diversité des systèmes éducatifs à l'étranger. Rôle et insertion professionnelle du conseiller pédagogique.
    - Français fonctionnel et/ou approche fonctionnelle du français
    - Quelle formation ?

centration sur  
le groupe

- : . Des séances régulières de centration ont permis aux différents sous-groupes de rendre compte de l'avancement de leurs travaux : organisation du groupe, modalités de travail, problèmes interpersonnels.

information

- : Cette information s'est toujours faite à la demande des stagiaires sur des thèmes en rapport direct avec leurs propres travaux :
- créativité, recherche d'idées et résolutions de problèmes
  - jeu, langage et créativité
  - activités péri-scolaires
  - informations documentaires

Chacun des trois sous-groupes constitués a pu établir sur la problématique et le cas retenu un compte rendu écrit que l'on peut consulter au BELC.

### MODULE LONG 3

#### LE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LA CLASSE DE FRANCAIS (LANGUE ET CIVILISATION)

(Jean-Claude BEACCO, Claudine GIROD, Monique LEBRE, Simone LIEUTAUD,  
Jean-Louis MALANDAIN)

Ce module avait pour objectif de donner aux stagiaires les moyens d'utiliser des documents authentiques pour l'enseignement de la langue et de la civilisation en français langue étrangère.

Le travail a eu lieu en deux temps :

- apports théoriques pour l'utilisation de documents authentiques ;
- réalisations pratiques par les stagiaires.

Dans le premier temps, on a posé la problématique : sources, collecte, sélection, analyse et adéquation à un public, de documents authentiques.

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont réalisé d'abord des fiches pédagogiques pour exploitation ponctuelle sur les sujets suivants :

- emploi des déterminants sur des affiches,
- identification des personnages dans les présentations de films,
- utilisation d'un dessin humoristique,
- compréhension de l'organisation et du fonctionnement d'un journal à partir d'une cartouche rédactionnel,
- les loisirs des Français, à partir d'un dessin humoristique et d'un article de presse,

et ensuite des dossiers sur les thèmes :

- Marseille et sa région.
- Qui opprime qui ?
- l'Afrique vue par les Français.
- Analyse d'un fait divers.

A l'exception du dernier dossier, toutes ces productions ont été reproduites par les soins du BELC et envoyées aux stagiaires du module.

## MODULE LONG 4 :

### FORMATION, ANIMATION ET VIDEO

(Mireille DAROT, Pierre LOWY, Micheline MAURICE, Gaby PHILIPP)

26 stagiaires, ayant pour la plupart des tâches d'animation pédagogique et/ou de formation de professeurs dans leurs différents pays d'exercice, se sont inscrits dans ce module dont un tiers de stagiaires étrangers. 22 l'ont suivi très régulièrement et jusqu'au bout.

Conformément au déroulement prévu l'organisation du travail, la gestion des temps, des lieux et des matériels ont été pris en charge par les participants eux mêmes.

Une période de sensibilisation de 4 jours a permis d'initier tous les stagiaires à l'utilisation du matériel vidéo (manipulation, production d'un document diffusion et Animation de cette diffusion).

Ensuite trois groupes de stagiaires se sont constitués autour de projets :

Groupe 1 : Réalisation d'un document vidéo sur la journée d'évaluation du stage (montage de séquences filmées au cours de cette journée). Projection de ce document et Animation de la séance de projection.

Groupe 2 : Réalisation d'un document vidéo sur l'organisation du stage (montage d'interviews réalisés auprès de l'encadrement BELC). Animation d'une soirée de discussion à partir de ce document.

Groupe 3 : Réalisation d'un document vidéo sur le fonctionnement du module (montage de séquences filmées pendant les réunions générales du module). Animation de la discussion de ce document dans le module.

Les trois projets ont été menés à terme, le fonctionnement de chaque sous-groupe, l'analyse des documents réalisés, l'évaluation des séances de diffusion dans le stage, le déroulement du module dans son ensemble ayant constitué les objets d'un travail de réflexion et de théorisation sur les problèmes relationnels, organisationnels et institutionnels liés à une situation de formation, au fur et à mesure que ceux-ci apparaissaient. L'évaluation de ce travail par les participants justifie un bilan positif du module par les animateurs dont les objectifs ont été largement atteints :

- dans le module, où le problème central de la présence parmi les participants de sous-groupes hétérogènes (stagiaires étrangers de pays en voie de développement, stagiaires français coopérants dans ces mêmes pays et stagiaires fran-

çais travaillant en pays développés), problème essentiel s'agissant d'un stage de formation pour l'enseignement du FLE, a pu être traité sans qu'il y ait ni éclatement du groupe, ni atmosphère pseudo-fusionnelle.

- dans le stage, où la diffusion des documents produits dans le module, et bien que ceux-ci aient été très diversement jugés, a servi de support à des discussions formelles et informelles sur les problèmes de formation auxquelles ont participé un grand nombre de stagiaires, en particulier dans la dernière semaine du stage.

MODULE LONG 5 :

THEATRE, EMOTIVITE ET APPRENTISSAGE (TENTATIVE D'EXPRESSION THEATRALE)

(Jean-Jacques BELLOT)

Nombre de stagiaires volontaires au début : 18

Nombre de stagiaires volontaires à la fin : 18

Durée de l'expérience : 5 semaines

Détail du module :

Exercice de mise en condition physique

Expression corporelle

Pose de voix par la technique des appuis.

Travail de textes (poèmes, théâtre, prose) en abandonnant le plus possible les références intellectuelles et littéraires au bénéfice de l'expression des sentiments.

Une préparation parallèle a été mise en oeuvre autour d'un montage libre d'oeuvres de Molière et de Beaumarchais accompagné d'une improvisation collective. Ce travail a nécessité le recours à des techniques plus traditionnellement théâtrales (lumière, son, costumes, accessoires) les stagiaires ayant peu à peu senti le besoin d'une présentation au public.

Il est évident qu'il ne s'est pas agi d'une véritable présentation théâtrale mais de l'aboutissement d'un travail de cinq semaines mené en commun par des personnes qui n'avaient aucune expérience de la scène.

Les participants ont été frappés par le fait que ce travail avait exigé d'eux la formation d'un groupe particulièrement homogène et une totale participation intellectuelle, morale et affective.

La présentation au public a été ressentie comme une épreuve à la fois difficile et exaltante où il s'agissait de défendre une oeuvre littéraire d'une manière autrement plus impliquante personnellement que dans un cours à des étudiants.

Enfin, les professeurs de français langue étrangère - surtout les professeurs étrangers - ont vu la possibilité, avec l'aide de ces techniques d'expression, d'une nouvelle approche de la langue à enseigner.

MODULE LONG 6 :

DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION EN FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

(Francis DEBYSER)

Le module long "Didactique de la Communication en français langue étrangère" avait attiré environ cinquante stagiaires au début de la session ; une discussion avec les participants a permis de réduire ce nombre à 35, à condition toutefois de dédoubler le module et d'en présenter les contenus de façon plus succincte sous forme d'un module moyen en deuxième partie du stage.

Trente stagiaires ont suivi très régulièrement et jusqu'à la fin les activités de ce module.

Les dix premières séances ont été consacrées pour l'essentiel à une présentation des nouvelles orientations méthodologiques définies sous les appellations d'approches notionnelles ou communicatives. L'étude du Niveau Seuil pour le français a notamment fait l'objet de quatre séances.

L'évaluation à mi-parcours du module a fait apparaître un désir des stagiaires de travailler davantage par groupes, de limiter l'information théorique et d'essayer d'appliquer les informations données en première partie du module à des projets méthodologiques concrets.

Quatre groupes se sont constitués :

Trois d'entre eux ont entrepris de réaliser des dossiers pédagogiques sur une fonction communicative jugée particulièrement importante pour la communication orale et écrite, la "demande de faire".

Un quatrième groupe a entrepris l'examen critique et détaillé d'un projet d'application du Niveau Seuil pour le premier cycle de l'enseignement secondaire portugais.

Après un certain tâtonnement nécessaire pour la constitution des groupes et l'organisation de leur activité de production, les quatre groupes ont tous mené à bien des travaux dont deux sur quatre ont été jugés par les stagiaires suffisamment intéressants pour être reproduits, distribués à l'ensemble des participants et, au cours de l'année scolaire 1978-19, expérimentés.

Périodiquement (environ toutes les deux séances) ces quatre groupes ont été réunis en plénières pour comparer leurs travaux ou pour recevoir des informations complémentaires.

PRATIQUES ET THEORIES LINGUISTIQUES

(Amr IBRAHIM)

Le travail a porté dans un premier temps sur l'élucidation des différents niveaux de langue du français et sur les problèmes posés par la délimitation d'un système linguistique homogène. On a ensuite essayé de se familiariser avec les concepts et les instruments indispensables à toute forme de description linguistique et notamment syntaxique.

A partir d'exemples - il n'y a pratiquement pas eu d'exposés théoriques sauf lorsqu'il s'agissait de répondre à des questions précises soulevées par des stagiaires - élaborés et discutés en commun, les stagiaires ont progressivement découvert les principaux mécanismes aussi bien distributionnels que transformationnels qui sont à l'oeuvre dans les descriptions contemporaines. Les problèmes de mise en situation des énoncés et la question de la relation entre les descriptions syntaxiques et les descriptions sémantiques ont été abordés tout au long du travail et des séances de travail plus spécifiques leur ont été consacrées vers la fin du module.

Au bout d'une semaine les stagiaires ont eu l'occasion, en l'absence de l'animateur, de faire des travaux pratiques dont les résultats ont été discutés ensuite avec l'animateur. Cette expérience s'est renouvelée dans le courant de la deuxième partie du module à la demande des stagiaires.

Une tentative pour mettre en place un dispositif d'analyse et d'évaluation par l'intermédiaire de personnes extérieures au module a provoqué des réactions intéressantes de la part des stagiaires mais n'a pas pu être poursuivie.

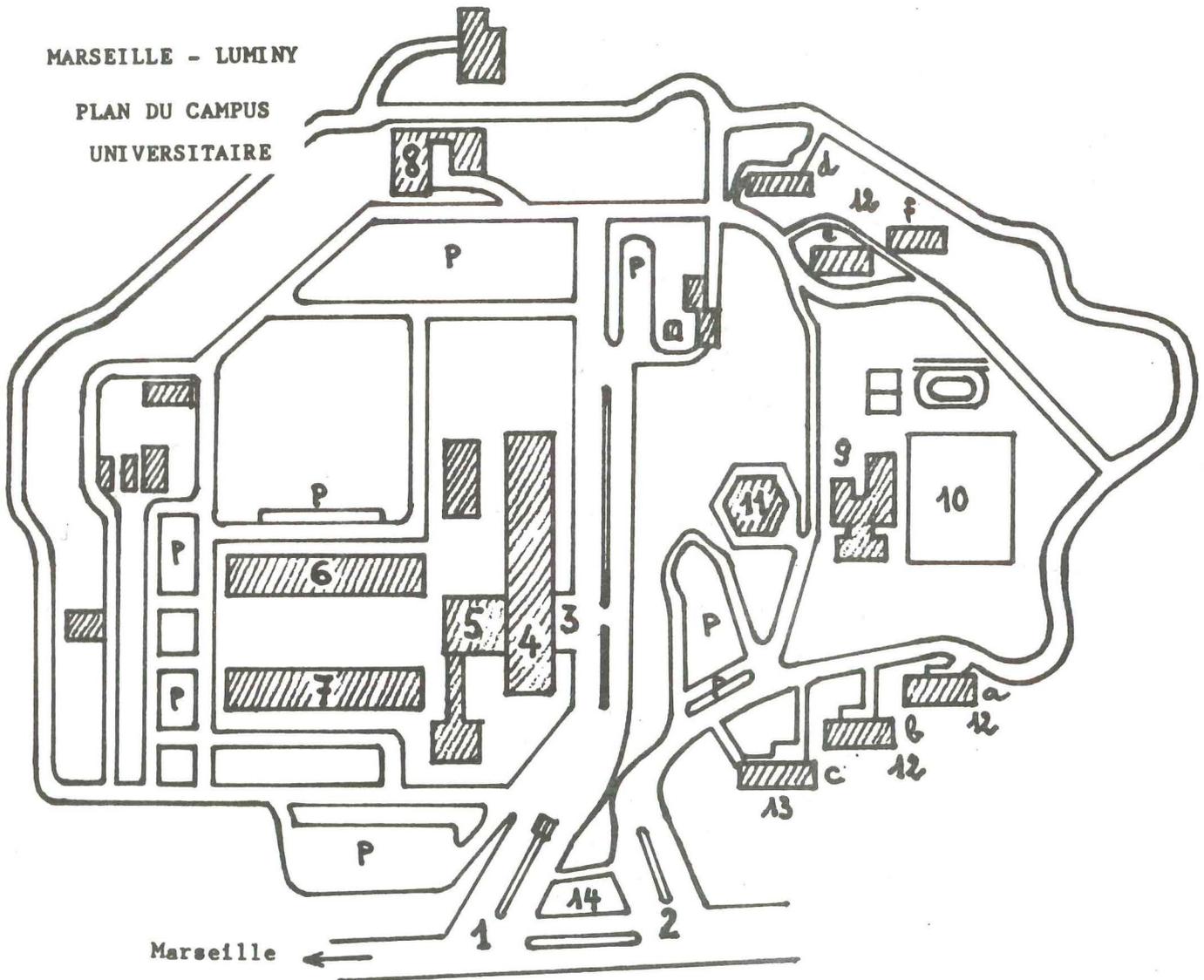
En gros, vers la fin du module, si l'on en juge par l'évaluation finale les principaux objectifs qu'on s'était fixés ont été pour la majorité des personnes présentes atteints, à savoir :

- l'acquisition de l'aptitude à manipuler syntaxiquement des énoncés français
- la sensibilisation aux problèmes que soulève chaque type de description
- la possibilité de se former un jugement sur les grammaires existantes, qu'il s'agisse de grammaires scolaires ou de grammaires descriptives
- une information cohérente et utilisable sur la nature et l'enjeu des recherches linguistiques actuelles en Europe occidentale et aux Etats-Unis.

Au cours de l'évaluation finale, les stagiaires ont été d'accord pour considérer que le module leur avait ouvert des perspectives étrangères à la linguistique quoique suscitées par elle et que leurs rapports entre eux et avec l'animateur avaient été stimulants.

MARSEILLE - LUMINY

PLAN DU CAMPUS  
UNIVERSITAIRE



- 1 : Entrée du campus côté UER
- 2 : Entrée du campus côté CROUS
- 3 : UER Scientifique : entrée des bâtiments
- 4 : UER Scientifique : bâtiment 4
- 5 : UER Scientifique : grand hall (cafeteria de l'UER)
- 6 : UER Scientifique : bâtiment 6
- 7 : UER Scientifique : bâtiment 7 (amphis)
- 8 : UER Sports : salles de travail (bâtiment 8)

- 9 : UER Sports : installations sportives couvertes
- 10 : UER Sports : installations sportives de plein air
- 11 : CROUS : restaurant, cafétéria du CROUS
- 12 : CROUS : résidences a b d e f
- 13 : CROUS : résidence c réservée au B.E.L.C.
- 14 : arrêt d'autobus (terminus de la ligne 21)
- P : Parkings

## STAGE LONG

LETTRE ENVOYÉE PAR LA DGRCS

AUX POSTES CULTURELS

### STAGE DE FORMATION DE CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ORGANISÉ PAR LE B.E.L.C. en 1979-1980

Le Département dispose, pour la formation des Conseillers Pédagogiques prévue par la circulaire 21 RC/E du 18 mars 1969, de 18 places attribuées à ce titre par le Ministère de l'Éducation à cette formation pour l'année 1979-1980. 12 des places sont réservées au Service de la Coopération Culturelle et Technique et 6 au Service de la Diffusion Culturelle et des Échanges Culturels.

Cette formation, qui est confiée au Bureau d'Étude et de Liaison pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation Françaises, est ouverte aux enseignants titulaires appartenant aux corps suivants : Agrégés, Certifiés, Adjointes d'Enseignement des disciplines littéraires, exerçant ou ayant exercé à l'Étranger des fonctions d'enseignement du français langue étrangère ou d'animation pédagogique dans cette discipline. La préférence sera accordée aux candidats se trouvant au moment de l'ouverture du stage soit en fin d'affectation, soit en position de congé administratif.

À l'issue de leur année de formation les nouveaux Conseillers Pédagogiques seront affectés, dans la mesure des places disponibles, à des postes de responsabilité dans le domaine de la pédagogie du français langue étrangère : responsable d'un bureau pédagogique, conseiller pédagogique auprès des services culturels, auprès des ministères locaux ou d'autorités académiques, lecteur appelé à des tâches de formation de professeurs de français. Cependant, l'attention des candidats est appelée sur le fait que le Département ne peut prendre d'engagement quant à la nature et au lieu de l'emploi qui leur sera proposé à l'issue du stage.

Pendant la durée du stage, les participants sont pris en charge par le Ministère de l'Éducation et perçoivent le traitement métropolitain (indemnité de résidence de Paris) correspondant à leur grade, leur indice et leur situation de famille.

Les demandes devront être présentées sur les notices individuelles dont le modèle est joint, en précisant à la rubrique nature du poste demandé "stage long du B.E.L.C.". Les candidats devront également préciser, s'ils sont candidats à un autre poste. Tous les dossiers devront parvenir au Département avant le 15 mars 1979. Les candidats seront informés de la décision prise à leur égard dans le courant du mois d'avril 1979.

Les demandes seront adressées à la sous-direction dont relève le candidat avec copie à l'autre Sous-Direction.

D'autre part il serait souhaitable qu'une prospection soit menée auprès des autorités locales afin de susciter la candidature de responsables pédagogiques de haut niveau.

En effet un certain nombre de candidats étrangers peuvent également être admis au stage. Ils devront utiliser le formulaire également joint à ce pli qui devra parvenir au Département à la même date que celui des candidats français.

Au cas où ils seraient retenus, une bourse devra être prévue à leur intention.



# MISSIONS

17-20 janvier	LUXEMBOURG	Formation d'élèves-professeurs du secondaire dans le cadre du stage annuel de formation pédagogique (méthodologie spéciale du français) du Centre Universitaire du Luxembourg. Présentation des recherches du BELC sur les jeux et les techniques de créativité dans l'enseignement du français. Préparation et observation de classes.	J.M. CARE
23-26 janvier	MUNICH (RFA)	Stage de formation de professeurs de français des Universités Populaires et de l'Institut Français de Munich. Elaboration de fiches pédagogiques d'exploitation de documents authentiques et constitution de dossiers sur supports différents (publicité, petites annonces, etc.). Expérimentation en classe.	S. LIEUTAUD
27 janvier	SARREBRUCH (RFA)	Participation d'une vingtaine de professeurs enseignant dans le second cycle des lycées sarrois. Introduction à la démarche de constitution d'un dossier à partir de documents bruts sur le thème du mariage. Critère de choix des documents et approche méthodologique pour un public de classes terminales du secondaire.	S. LIEUTAUD
29-31 janvier	AMSTERDAM (Pays-Bas)	Séminaire de réflexion sur la formation des professeurs de français dans les Instituts néerlandais. Cette intervention faisait suite à une mission d'observation effectuée en novembre 1977 et qui avait donné lieu à un rapport, diffusé parmi les formateurs et point de départ du séminaire	S. LIEUTAUD P. LOWY
31 janvier-2 février	BRUGES (Belgique)	Distinction entre la grammaire pour les professeurs et la grammaire pour les élèves. Classes d'essai sensibilisant les élèves à la conception et à l'expression de l'hypothèse.	A. LAMY
10-14 février	ANVERS (Belgique)	Séminaire de créativité au Bureau Pédagogique de la ville d'Anvers (50 professeurs de l'enseignement secondaire). Pratiques de groupes et créativité. Créativité langagière. Techniques théâtrales.	J.M. CARE
16-20 février	ROME (Italie)	Formation documentaire des futurs conseillers pédagogiques pour l'enseignement du français (connaissance des sources, initiation aux techniques de collecte et de classement des documents).	F. de CHARNACE

23 février-12 mars	LOUISIANE (USA)	F. Debyser était invité par le CODOFIL ainsi que trois experts nord-américains, pour une évaluation du programme de français dans les écoles louisianaises. Le rapport officiel a été publié, disponible au BELC.	F. DEBYSER
24-28 février	FRANCFORT et MAYENCE (RFA)	Sous forme d'exposés suivis de travaux de groupes, propositions pour une utilisation des documents authentiques intégrée à des pratiques de classes cohérentes : définition d'objectifs d'apprentissage, puis recherche des documents et mise au point de démarches permettant d'atteindre ces objectifs.	Cl. GIROD
4-12 Mars	MACEDOINE (Yougoslavie)	Journées pédagogiques dans trois villes : initiation des enseignants du primaire aux problèmes de l'évaluation des connaissances des élèves débutants en français et à la construction d'épreuves de progrès.	J.C. MOTHE
10-30 mars	LOME (Togo)	Quatre personnes dont une du BELC ayant en charge un stage d'été destiné à 150 professeurs de français enseignant en Afrique anglophone ; il s'agissait de préparer dix professeurs togolais en vue de la coanimation de ce stage.	A. LAMY
12-18 mars	MARIAZELL (Autriche)	L'enseignement de la civilisation (45 professeurs de l'enseignement secondaire autrichien). Stage co-animé avec les assistants pédagogiques en poste. Initiation à la collecte et à l'exploitation pédagogique (langue et surtout civilisation) de documents authentiques écrits.	J.C. BEACCO
20-22 mars	BRUXELLES (Belgique)	Journées pédagogiques d'information sur le thème "Jeux, langages et créativité" à l'intention d'une quarantaine de professeurs dans l'enseignement secondaire et d'élèves des Ecoles Normales de Bruges et de Bruxelles.	J.M. CARE
27 mars - 1 avril	LUCERNE (Suisse)	Participation au Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (F.I.P.L.V.). Chargé d'un des thèmes "chauds" du congrès : l'adaptation de l'enseignement des langues à l'emploi, F. Debyser a fait une communication "nuancée" que l'on retrouvera in extenso dans ce recueil.	F. DEBYSER
8-21 avril	MEXICO (Mexique)	Participation au colloque de Français Fonctionnel qui réunissait des professeurs d'université de pays d'Amérique Latine. Echange d'expériences sur le terrain et mise en place d'une coordination au niveau de l'Amérique Latine.	M. DAROT
12-19 avril	ROME (Italie)	Les autorités italiennes souhaitent créer au niveau régional des conseillers pédagogiques pour l'enseignement du français. Les futurs conseillers suivent trois stages dont deux en Italie et un en France (Sèvres ou Grenoble).	F. DEBYSER
20 avril - 5 mai	RIYADH et DJEDDAH (Arabie Saoudite)	Evaluation des conditions de réalisation d'un projet de création de départements de français dans les Universités de Riyad et Djeddah.	J.M. CABANIS R. GOTTE
21-30 avril	POLOGNE	Conférences sur la pédagogie du français dans les universités polonaises. Sur invitation des autorités polonaises et plus particulièrement de l'Université de Varsovie : conférences et ateliers destinés aux enseignants et aux étudiants futurs professeurs.	F. DEBYSER

30 avril - 14 mai	NIGERIA	Mission auprès de conseillers pédagogiques, de professeurs français et nigériens des Ecoles Normales Supérieures et d'enseignants nigériens du secondaire pour les informer sur le travail de révision de la méthode "Pierre et Seydou", les initier à l'utilisation du nouveau matériel et recueillir leurs réactions sur ce travail ainsi que sur les besoins méthodologiques qui apparaissent dans la situation assez difficile de l'enseignement du français au Nigéria. Rencontres à Lagos, Ibadan, Ondo, Bénin-City, Abraka, Owerri, Awka, Enugu, Kaduna et Zaria.	J. DAVID J.L. MALANDAIN
7 - 13 mai	BRUXELLES (Belgique)	11ème colloque de l'A.I.M.A.V. (Association Internationale des Moyens Audio-Visuels). Premier congrès d'importance consacré à la créativité. Les recherches en cours et les productions du BELC dans cette direction ont été présentées.	J.M. CARE F. DEBYSER
10-12 mai	COLOGNE (RFA)	Mini-stage pédagogique (50 professeurs de français de l'enseignement secondaire (1er et 2ème cycle)) : Séries de conférences données à l'Institut français et consacrées aux problèmes méthodologiques relatifs à l'utilisation de documents dits "authentiques" dans la classe de langue.	J.C. BEACCO
15-21 mai	GHANA	Mission de même ordre que celle effectuée au Nigéria ; information toute particulière auprès de l'Inspectorat ghanéen de français, l'équipe du Centre Pédagogique d'Accra, les élèves-professeurs de l'E.N.S. du Somanya ; visites à l'Université de CapeCoast et à Takoradi.	J. DAVID
20 juin	ROME (Italie)	Formation de conseillers pédagogiques.	F. DEBYSER
18-24 juin	NAIROBI (Kenya)	Réunion des responsables de la DGRCSST et des conseillers culturels en Afrique anglophone pour une définition de la politique culturelle française. Dans le cadre de cette réunion, réflexion sur la finalité et les objectifs de l'enseignement du français dans le secondaire en Afrique anglophone.	S. LIEUTAUD
13 juillet - 28 août	BENIN	Stage pédagogique encadré par 15 personnes dont une du BELC. La partie pédagogique a abouti à la production par les stagiaires d'une trentaine de fiches de synthèse rendant correctement compte de leurs préoccupations. (Revoir la dimension culturelle).	A. LAMY
21-26 août	MONTREAL (Canada)	Après avoir montré que la constitution d'une linguistique appliquée à la didactique des langues n'est pas envisageable à l'heure actuelle, on pose la nécessité de construire les rapports linguistique/didactique des langues sous la forme de l'organisation d'un voisinage entre ces deux champs du savoir, et on essaie de fournir les éléments de base à une telle organisation que l'on nomme "théorie de l'application" (terme emprunté à A. Gulioli) et qui (ne) verrait (qu') une réponse actuelle à une question actuelle du fait que l'on est incapable de poser de tels problèmes comme étant de toute éternité (ce que faisait une certaine linguistique appliquée).	H. PORTINE

11-15 septembre	GARD (RFA)	Stage pour 45 professeurs allemands de français des lycées et collèges d'enseignement général et 15 participants, professeurs de français ou formateurs d'enseignants. Exploitation de documents authentiques sélectionnés d'après les programmes de l'enseignement secondaire bavarois. Présentation et travaux pratiques.	S. LIEUTAUD
11-24 octobre	OLOMOUC (Tchécoslovaquie)	Stage sur le français fonctionnel (Assistants d'Ecoles Supérieures et Universités Scientifiques et Techniques). Séminaire concernant l'enseignement du français à des étudiants poursuivant des études supérieures scientifiques. Sensibilisation aux démarches d'approche globale des textes, initiation à l'analyse des discours "spécialisés".	J.C. BEACCO
21 septembre - 6 octobre	TEHERAN- ISPAHAN (Iran)	A Téhéran, stage de perfectionnement pour les professeurs de l'Institut français sur l'élaboration d'épreuves de niveau, de progrès et de contrôle destinés à des élèves adultes débutants et avancés. A Ispahan, animation d'un groupe de travail réunissant les professeurs de français de l'Université sur les examens de français à l'Université.	J.C. MOTHE
27-30 septembre	NEUCHÂTEL (Suisse)	Animation d'un atelier sur l'analyse du discours scientifique au cours d'une rencontre avec le Centre de Mathématiques Appliquées et de Calcul. "Et ce disant, pleurait comme une vache" (intervention à la 2ème rencontre annuelle de langage et société). Après avoir esquissé une définition de "pratiques sociales", on cherche à élaborer le lien entre récit et pratiques sociales en utilisant la notion de repérage et en esquissant celle de système de valeurs.	M. DAROT H. PORTINE
8-15 octobre	RABAT (Maroc)	Formation de formateurs : session de formation réunissant tous les conseillers et assistants pédagogiques des B.A.P. du Maroc (environ 17 personnes). L'objet de la session est défini par les futurs participants au cours d'une réunion préalable et formulé comme suit : Approfondir : - les phénomènes de groupes en général - les différentes techniques d'animation de groupes sur tâches en particulier. Un complément de formation dans ce domaine paraît indispensable, le stage peut avoir aussi pour objectif le perfectionnement des relations dans le groupe que constitue le BAP.	M. MAURICE
9-14 octobre	TURIN (Italie)	Stage de recyclage de professeurs piémontais de français. A la demande des intéressés, les interventions de F. Debyser ont porté sur l'approche communicative.	F. DEBYSER
15-18 octobre	VENISE (Italie)	Congrès des Enseignants de langues vivantes de l'association "Lingua e nuova didattica (L.E.N.D.) consacré au thème : Approches communicatives et enseignement des langues. Communication de F. Debyser : cohérence et limites des approches communicatives.	J.C. BEACCO F. DEBYSER

16-27 octobre	PIOTRKOW- TRIBONALSKI (Pologne)	Stage de recyclage en grammaire niveau 2 (une vingtaine de professeurs de français du secondaire)	A. IBRAHIM
16-18 octobre	SARREBRUCK (RFA)	Suite du travail de janvier : évaluation du dossier de civilisation constitué à partir des documents authentiques sur le mariage en France.	S. LIEUTAUD
25-26 octobre	LUXEMBOURG	Stage de formation des élèves-maîtres du Centre Universitaire du Luxembourg. Observation et préparation de classes centrées sur l'utilisation de messages publicitaires. Exposé-débat pour une trentaine de professeurs de l'enseignement secondaire sur le thème : l'enseignement du français langue étrangère. Perspectives nouvelles.	J.M. CARE
24 octobre - 24 novembre	HANOI (Viet-Nam)	Stage de didactique destiné aux professeurs du secondaire et aux enseignants des Ecoles Normales Supérieures des Langues. Trois ensembles d'activités, selon les besoins des publics : réflexions sur la méthodologie de l'enseignement dans le secondaire, à des adultes (élèves-professeurs), séminaire consacré à la traduction.	J.C. BEACCO
6-7 novembre	BERLIN (RFA)	On s'interroge sur l'enseignement aux adultes du français en Allemagne et de l'allemand en France. Une vaste enquête est en cours. Une question reste posée. Le développement de l'enseignement des deux langues aux adultes confirme-t-il le recul dans l'enseignement secondaire ?	F. DEBYSER
6-9 novembre	TONGRES HASSELT (Belgique)	Séminaire de créativité pour une trentaine d'élèves des Ecoles Normales de Tongres et Hasselt et leurs professeurs de pédagogie et de français. Exposé-débat sur la créativité dans l'enseignement des langues.	J.M. CARE
26-25 novembre	ANVERS et GAND (Belgique)	Stages pédagogiques et conférence (créativité et méthodologie générale). <u>A Gand</u> : pour 40 élèves de 2ème année d'Ecole Normale. <u>A Anvers</u> : pour 30 stagiaires de 2ème année d'Ecole Normale et professeurs régents et agrégés d'établissements secondaires de la ville d'Anvers; Présentation des techniques de créativité.	F. DEBYSER
22-24 novembre	LUXEMBOURG	Stage de formation d'élèves-maîtres au Centre Universitaire du Luxembourg. Observation et préparation de classes centrées sur l'utilisation de la bande dessinée. Atelier pour une trentaine de professeurs de l'enseignement secondaire sur le thème : grammaire élémentaire de l'image.	J.M. CARE

ETAT RECAPITULATIF DES MISSIONS EN FRANCE  
ASSURÉES PAR LE B.E.L.C. EN 1978

2-3-4 mars	NANCY	Au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) Séminaire sur : - l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement - l'apprentissage des langues de spécialité. avec communication d'H. Portine : "Argumentation discours de spécialité et documents authentiques" (voir texte de la communication de H. Portine dans la section Recherches d'Antho-BELC.	H. PORTINE J.C. BEACCO
------------	-------	--	---------------------------

23-26 mai

MONTPELLIER

Présentation de la nouvelle version de la méthode "Pierre et Seydou" aux professeurs Ghanéens de français en stage à l'Université de Montpellier.

J.L. MALANDAIN

Cette rencontre a permis de dégager deux aspects à prendre à compte dans la méthodologie du français en Afrique anglophone :

- l'écart entre les principes généraux de la méthodologie audiovisuelle et le processus naturel d'apprentissage des langues auxquelles l'élève africain se trouve "affronté" dès son plus jeune âge.
- l'impact de l'anglais (appris plusieurs années avant le français) dans une perspective comparatiste.

18 septembre

SEVRES

Intervention au stage de professeurs italiens, dans le cadre de la F.I.P.F.

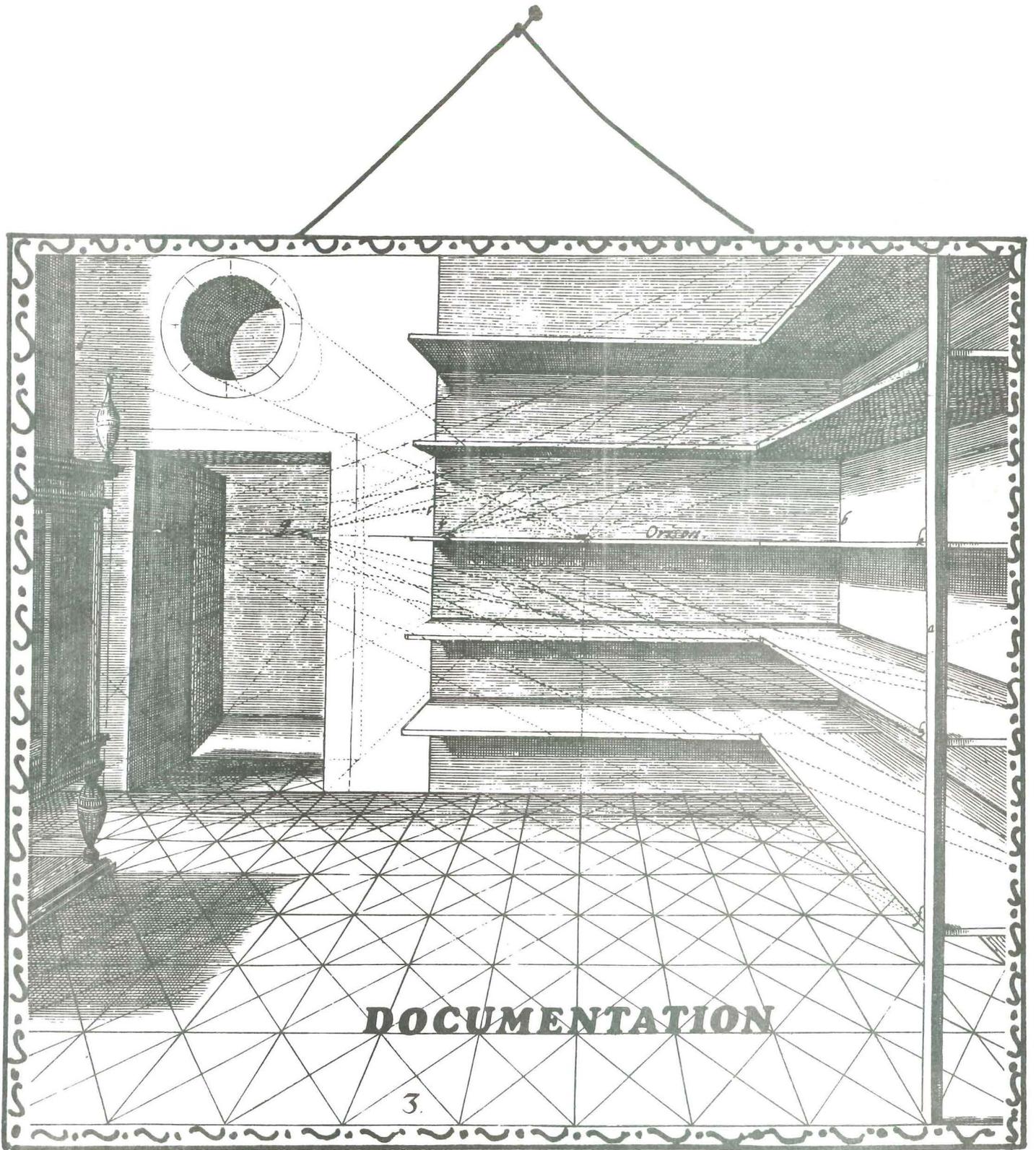
F. DEBYSER

27 novembre-2 décembre

MONT ST AIGNAN Colloque de socio-linguistique - Université de Rouen

M. DAROT

H. PORTINE



# DOCUMENTATION



L. BEUCHERIE -  
SERVICE DES VENTES



C. CAILLARD



F de CHARNACÉ



C de QUATREBARBES



C. VILLEMEN

BANDES DESSINEES  
BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

Claude de QUATREBARBES  
Jean-Marc CARE

BANDE DESSINEE ET PEDAGOGIE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

BLOT (B.), BOULOT (S.), CLEVY (J.) : Exercices langagiers sur des images  
Le Français dans le Monde : n° 137. 1978. p. 21-31

*Les auteurs proposent de faire comprendre le langage propre de la B.D. par le recours au français servant alors de langue d'investigation. Cette étude peut se faire par l'intermédiaire de grilles d'analyse.*

CALVET (L.J.) : Bandes dessinées et pédagogie  
Média : n° 45. 1973. p. 14-16

*Comme médiation entre l'oral et l'écrit, la B.D. peut servir au développement de la compréhension d'une langue. Son pouvoir émotif favorise également l'expression. L'auteur propose les exploitations appropriées.*

CALVET (L.J.) : Un exemple d'utilisation de la B.D. au niveau II :  
"la cinquième vivante".  
Média : n° 45. 1973. p. 10-13

FEVRIER (E.) : La bande dessinée au service de l'enseignement du français  
Cahiers pédagogiques du Liban : n° 66-67. 1972. p. 59-64

*Une utilisation très "audio-visuelle" de la B.D.*

MARSADIE (B.), SAINT-PERON (R.) : Exploitation pédagogique des bandes dessinées de la presse des jeunes.  
Le Français dans le Monde : n° 98. 1973. p. 25-32

*De nombreux exercices d'expression orale et écrite pour l'utilisation de la B.D. du commerce en classe de langue.*

PENISSON (J.) : Un exemple d'exploitation de la B.D. : l'expression orale  
Education Dahoméenne : n° 5-6. 1974. p. 81-87

ROLLET (G.) : Des bandes dessinées... Pourquoi ?  
Le Français dans le Monde : n° 107. 1974. p. 14-18

*L'auteur propose de travailler sur des B.D. "pédagogisées" et non des B.D. du commerce. Les exercices proposés sont très scolaires et restent de conception fortement structurale.*

BANDE DESSINEE ET PEDAGOGIE DU FRANCAIS LANGUE MATERNELLE

BANDE (1a) DESSINEE A L'ECOLE : EN CAGE OU EN LIBERTE ?, (interview de P. Fresnault-Deruelle)  
16/20. : n° 2. 1973. p. 47-52

*Les dangers de récupération de la B.D. par l'école.*

BANDES (des) DESSINEES, pour quoi faire ? [ Table Ronde ]  
Pourquoi : n° 76. 1971. p. 28-46

*Interview de quatre spécialistes sur les rapports entre pédagogie et bande dessinée. Ce que la bande dessinée peut apporter : une double lecture, des images plus authentiques, un surcroît de motivation.*

COLLOQUE DE LA BANDE DESSINEE. 1.1977 BOLOGNE : La bande dessinée, instrument pédagogique ? Vers une B.D. internationale.  
Ivry : Serg, 1977. 108 p.

CROUZET (R.) : Chantier B.D. à l'école  
L'Éducateur. 16-17. 1974. p. 41-42

*Fabrication de B.D. à l'école : de nouveaux textes libres ?*

DILLIES (P.) : Le rapport image-texte dans la vignette de B.D., progression d'exercices.  
Pratiques : 18/19. 1978. p. 21-49

FERRAN (P.) : La bande dessinée source d'enseignement  
L'Éducation : n° 75. 1970. p. 21-22

FONTAINE (C.) : Note sur le langage dans la B.D.  
Français 2 000. : 91. 1977

ROUX (A.) : Actes du colloque d'Antheron 1977

Objectif Promo-Durance - Edisud : 34, rue de l'Eglise 13640 LA ROQUE D'ANTHERON

*Attention école ! ou le piège diabolique "la bande dessinée à l'école, bravo ! Mais surtout pas l'école dans la bande dessinée"*

SORIANO (M.) : Les bandes dessinées et le livre  
L'École des Parents : 4. 1973. p. 38-48

*La B.D. parce qu'elle correspond mieux à la culture et à l'affectivité des enfants est-elle en train de détrôner le livre ? Ne pas la rejeter en bloc mais s'en servir comme point d'appui.*

TISSERON (S.) : La bande dessinée peut-elle être pédagogique ?  
Communication et Langages. : 35. 1977. p. 11-21

*Pour des utilisations didactiques variées de la B.D. : de la lecture de l'image à la lecture cursive.*

VECK (B.) DEAU COURT (J.L.) : Une initiation littéraire par la bande dessinée  
Éducation et Développement. : 81. 1972. p. 44-53

*Les auteurs proposent des exercices de transcription de B.D. et l'utilisation de certaines techniques d'analyse de la B.D. pour l'approche des textes littéraires.*

VEREGGEN (J.P.) : Perception du langage de la B.D. : son éventuelle utilisation par les enfants.  
Français 2 000 : 91. 1977

#### LA BANDE DESSINEE : OBJET D'ETUDE

BANDE (1a) DESSINEE ET SON DISCOURS  
Communications : 24. 1976. 252 p.

*Un numéro entièrement consacré à la B.D.*

CONVARD (D.), SAINT-MICHEL (S.) : La bande dessinée entre à l'école  
Presse-actualités 88. 1974. p. 4-13

*La B.D. est une matière à enseigner et un outil pédagogique pouvant favoriser compréhension et expression.*

CONVARD (D.), SAINT-MICHEL (S.) : Comment naît une bande dessinée  
Presse-actualités: 90. 1974. p. 4-14

*Deux dessinateurs livrent leurs "secrets".*

- DAHLEM (J.) : L'enseignement du français et la B.D.  
Etudes de Linguistique Appliquée (nouvelle série) : 13. 1974. p. 99-109  
*Compte-rendu d'une expérience tentée dans un C.E.S. Il s'agit surtout d'une approche analytique de la B.D., à partir d'exercices de découpage et de recombinaison. Ceci permet de mieux saisir les rapports entre l'image et le texte.*
- FILIPPINI (H.), BOURGEOIS (M.) : La bande dessinée en 10 leçons  
 Paris : Hachette, 1976. 176 p.
- GAUTHIER (G.) : La traversée du signifiant iconique  
Pratiques : 18/19. 1977
- PIERRE (M.) : La bande dessinée  
 Paris : Larousse, 1976. 160 p.
- RENARD (J.B.) : La bande dessinée  
 Paris : Seghers, 1978. 255 p.
- REY (A.) : Les spectres de la bande dessinée. Essai sur la bande dessinée  
 Paris : Ed. de Minuit, 1978. 222 p.
- ROUX (A.) : La bande dessinée : une introduction aux langages visuels  
Orientations : 35. 1970. p. 47-71  
*La B.D., art de l'ellipse et du montage peut être une excellente initiation aux langages télé-ciné visuels. Elle favorise l'expression orale et la motrice. Elle crée ainsi l'occasion de communiquer*
- ROUX (A.) : Le professeur et les images de bandes dessinées  
Média : 7. 1969. p. 40-45

- ° -

Et pour ceux qui voudraient en savoir plus sur la technique de la bande dessinée, un gros ouvrage très abondamment illustré :

- LLOBERA (J.) : La bande dessinée  
 Ed. AFHA : Barcelone, 1968. 327 p. /diff. par Eyrolles : Paris/  
*En 8 leçons permettant d'aborder le dessin, la création de personnages, l'encadrement des vignettes, la place des phylactères, le découpage en scénario, les styles par sujet, l'action, le milieu, le mouvement, etc...*  
*Indispensable pour qui veut mieux comprendre les professionnels.*

#### BANDES DESSINEES ET MANUELS SCOLAIRES

- CONVARD (D.), SAINT-MICHEL (S.) : Le Français et la bande dessinée. Etude et travaux pratiques en 6<sup>è</sup> et 5<sup>è</sup>  
 Paris : Nathan, 1972. 48 p.  
*22 chapitres prévus pour une séance de travail hebdomadaire pouvant se prolonger dans la semaine.*  
*Pages de droite : reproduction de planches de B.D. ; pages de gauche : exercices oraux et travaux pratiques oraux et écrits individuels ou par groupes.*

./.

ROBIN (C.) : Travaux dirigés et bandes dessinées en classe de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, premier cycle.

Paris : SUDEL, 1974. 65 p. + livret du professeur : 72 p.

*Même présentation que pour l'ouvrage précédent. Alternance astucieuse entre travaux portant sur la technique de la B.D. et exercices de langue.*

SANTENACH (A.) : De la B.D. à l'expression orale et écrite. Ière série.

12 récits dessinés à l'usage du cours élémentaire et moyen.

Paris : F.Nathan, 1969

*Boîte contenant le matériel pour 10 élèves (10 jeux de 12 bandes dessinées) et les fiches d'exploitation pédagogique.*

#### DOSSIERS AUDIO-VISUELS

GAUTHIER (G.) : Les codes de la bande dessinée

Paris : UFOLEIS, 1972. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. 96 diapos + livret

GAUTHIER (G.) : Graphisme narratif et bande dessinée

Paris : UFOLEIS, 1975. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. 72 diapos. + livret

ROUX (A.) : La bande dessinée, l'art d'un certain cadrage

Paris : OFRATEME, 1975. 12 diapos. coul. + livret 26 pages illustr.

ROUX (A.) : La bande dessinée, l'art d'un certain montage

Paris : OFRATEME, 1975. 12 diapos. coul. + livret 26 pages illustr.

ROUX (A.) : La bande dessinée et les histoires en images

Paris : OFRATEME, 1975. 12 diapos. coul. + livret 26 pages illustr.

ROUX (A.) : Comment se fait une bande dessinée ?

Paris : OFRATEME, 1976. 2 disques souples 33 t. - 16 diapos. coul. + livret 16 p. illustr.

ZIMMER (J.) : Dossier "B.D. 72"

Paris : UFOLEIS, 1972. Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. 104 diapos. + livret

#### BANDES DESSINEES PEDAGOGIQUES

FEU-VERT : Le Français facile en bandes dessinées /dessins de Pichard/

Paris : Hachette, 1976. 32 p.

PETIT (O.) /dessins de Ihab/ : Yassine et l'ordinateur. 1975. 46 p.

Yassine et la flûte enchantée. 1974. 48 p.

Yassine en France. 1976. 48 p.

Paris : Clé International.

ROLLET (G.) : Parler et écrire avec la bande dessinée - Bloc pour 5 élèves.

Paris : Hachette T.1, 1974 - T.2, 1978.

WEISS (F.) /dessins de C. Lacroix/ : Les Gammas n'existent pas. 1975. 48 p.

Les Gammas, "ni vu, ni connu". 1975. 48 p.

Les Gammas ont le mal du pays. 1977. 31 p.

Paris : Clé international.

Et pour tout savoir, un petit livre agréable et très abordable :

SADOUL (J.) : Panorama de la bande dessinée

Paris : Ed. J'ai lu, 1976. 224 p.

*Analyse critique et historique de 200 B.D. internationales de 1897 à 1975. De nombreuses références classées avec un index très utile à la fin de l'ouvrage. Très bien illustré.* 288

LA CREATIVITE

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Françoise de CHARNACE  
Francis DEBYSER

ESSAIS ET RECHERCHES SUR L'IMAGINATION, L'IMAGINAIRE ET LA CREATIVITE

- ART et SCIENCE : De la créativité /C.R. du Colloque de Cerisy-la-salle, 1970/  
Paris : U.G.E./10-18, 1972. n° 697
- BACHELARD (G.) : La poétique de la rêverie  
Paris : P.U.F., 1960. 183 p.  
/voir aussi ses autres ouvrages/
- BEAUDOT (A.) : La créativité d'après les recherches américaines  
Paris : Bordas-Dunod, 1973. 288 p.
- CAILLOIS (R.) : Approches de l'imaginaire  
Paris : Gallimard, 1975. 248 p. (Bibliothèque des Sciences Humaines)
- KOESTLER (A.) : Le cri d'Archimède  
Paris : Calmann-Lévy, 1965. 448 p.
- LABORIT (A.) : L'homme imaginant  
Paris : U.G.E./10-18, 1970. n° 468. 192 p.
- PIAGET (J.) : La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve,  
image et représentation.  
Paris ; Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1959. 311 p. ("Actualités pédagogiques")
- PSYCHANALYSE DU GENIE CREATEUR par D.Anzieu, M.Mathieu, M.Besdine, etc...  
Paris ; Bruxelles, Montréal : Dunod, 1974. 280 p.
- SARTRE (J.P.) : L'imaginaire  
Paris : Gallimard, 1940 - réédité dans la collection "Idées", 1971. n° 101. 384 p.
- WINNICOT (D.W.) : Jeu et réalité. L'espace potentiel  
Paris : Gallimard, 1975. ( connaissance de l'inconscient)

CREATIVITE ET FORMATION DES ADULTES

- DE BONO (E.) : Lateral Thinking  
Harmondsworth : Penguin Book, 1977. 260 p.
- DEMORY (B.) : La créativité en pratique et en action  
Paris : Chotard, 1978. 296 p.
- FUSTIER (M.) : L'inventique  
Paris : Entreprise Moderne d'Edition, 1972. 278 p.
- FUSTIER (M.) : Pratique de la créativité à l'usage des psychologues, des  
animateurs et des responsables  
Paris : E.S.F./E.M.E., 1976. 160 p.
- JAOUI (H.) : Clés pour la créativité  
Paris : Seghers, 1975. 240 p. (coll."Clés")
- OSBORN (A.) : L'imagination constructive  
Paris : Dunod. /réimpression à paraître en 1979/
- PRATIQUE DE LA CREATIVITE à l'usage des psychologues, des animateurs et des  
responsables.  
Paris : Entreprise Moderne d'Edition, 1976. 160 p. (Formation permanente  
en Sciences Humaines)

### Applications

- DEMORY (B.) CONVERT (A.) : Jeu de la créativité  
Paris : Chotard, 1947. 5 fiches individuelles + 34 cartes de jeu
- FUSTIER (M.) : Exercices pratiques de créativité. Initiation à l'heuristique fonctionnelle  
Lyon : S.M.E., 1973. 199 p.
- KIRST (W.) DIEKMEYER (U.) : Entraînement à la créativité. La technique des comportements créatifs et l'imagination productive.  
Paris : Casterman, 1975. 128 p.

### CREATIVITE ET PEDAGOGIE

#### Etudes

- BEAUDOT (A.) : La créativité à l'école  
Paris : P.U.F., 1974. 144 p. (L'Educateur)
- BEAUDOT (A.) : Vers une pédagogie de la créativité... entretiens avec P.Soullages et I.Xenakis  
Paris : E.S.F., 1973. 127 p. (Sciences de l'Education)
- CHATEAU (J.) : Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant  
Paris : Vrin /5è éd./, 1975. 292 p.
- JEAN (G.) : Pour une pédagogie de l'imaginaire  
Paris : Casterman, 1976. (E.3.)

#### Applications

- CARE (J.M.) DEBYSER (F.) : Jeu, langage et créativité  
Paris : B.E.L.C./Hachette, 1978. 170 p. (coll. "Le Français dans le Monde")
- ENFANT (L') : à la découverte de sa langue maternelle, jeux de langage pour l'enseignement du français  
Paris : Casterman, 1976. 171 p. (E.3.)
- GRENIER (C.) BESSOU (C.) PORTAY (R.) : Ecrire des romans à l'école  
Paris : Magnard, -L'Ecole, 1978. 186 p. (Lecture en liberté)
- LEQUEUX (P.) : Jeux de parole de l'école maternelle au C.P. et C.E.  
Paris : A.Colin-Bourrelrier, 1972. 144 p.
- TAYLOR (J.L.) WALFORD (R.) : Les jeux de simulation à l'école  
Paris : Casterman, 1976. 199 p. (E.3.)

#### Quelques exemples de jeux créatifs

- DEBYSER (F.) ESTRADE (C.) : Le tarot des mille et un contes  
Paris : L'Ecole, 1977. 1 boîte avec 1 livret de 30 p. et 80 cartes
- IMAGINE par R.Lichet, G.Millereux, Y.Kervino, etc...  
Paris : L'Ecole, 1975. 89 fiches cartonnées 18 x 24 ; 14 histoires séquentielles en photos ; épisodes de la vie quotidienne des élèves. Directives pédagogiques et exercices d'expression.
- MALINEAU : Des jeux pour dire, des mots pour jouer  
Paris : L'Ecole, 1975. 40 fiches illustrées 15 x 21 + livret pédagogiques sous coffret carton.  
20 jeux poétiques regroupés sous trois grands titres : réapprendre à lire, l'imagination, la signification.

## ECRIVAINS ET GROUPES LITTÉRAIRES

D'une manière générale tous les écrivains connus pour leur créativité et leurs innovations langagières et particulièrement les groupes littéraires ayant traité de l'imaginaire et de la créativité.

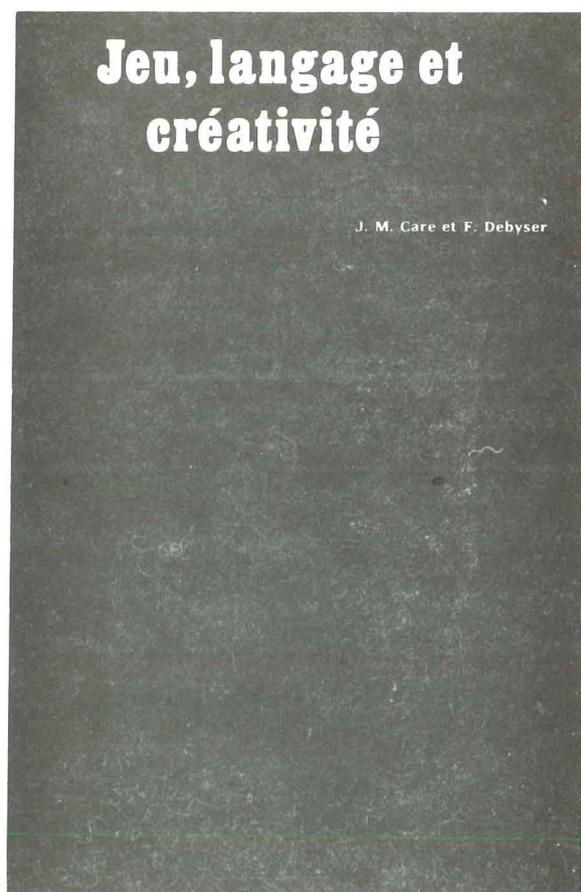
Surréalistes

BRETON : Manifeste du surréalisme  
Paris : J.J. Pauvert, 1962.

QUENEAU : Bâtons, chiffres et lettres  
Paris : Gallimard, 1965. 381 p. (coll. Idées)

OULIPO : La littérature potentielle  
Paris : Gallimard, 1973. 319 p. (Coll. Idées)

## *Professeurs, éducateurs et animateurs pour vaincre l'ennui...*



### **Jeu, langage et créativité**

Les jeux dans la classe peuvent n'être que le camouflage ludique d'activités scolaires traditionnelles et contraignantes, ou encore n'être que la détente accordée à la fin du cours ou à la veille des vacances.

L'hypothèse de ce recueil collectif, et de la plupart des techniques présentées, est fort différente car les auteurs font l'hypothèse qu'entre le jeu et le langage, il y a un rapport de plaisir, plaisir du jeu, plaisir de langage en liberté, plaisir de la créativité.

C'est pourquoi, à côté des jeux verbaux classiques portant sur les sons, les lettres et les mots, ils ont fait une très large place à l'invention pure, à la créativité burlesque ou poétique, à la production « automatique » de textes, de récits et de contes, au jeu théâtral et à la libération du langage qu'apportent par exemple les jeux de rôles ou le brain storming.

Prix : 30 F

HACHETTE/LAROUSSE

*une nouveauté dans la collection  
« Le Français dans le Monde - B.E.L.C. »*



LES TESTS DE LANGUE

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE 1978

Jean-Claude MOTHE

- BONBOIR (Anna) : La docimologie  
Paris : P.U.F., 1972. 196 p. (Coll. "SUP L'Educateur n° 38)
- BONBOIR (Anna) : La méthode des tests en pédagogie  
Paris : P.U.F., 1972. 144 p. (Coll. "SUP L'Educateur n° 36)
- CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. Sèvres : Evaluation des connaissances et apprentissage du français.  
Sèvres : C.I.E.P., 1973. 238 p. (Dossier n° 48)
- CLARK (John L.D.) : Foreign Language Testing, Theory and Practice.  
Philadelphia : The Center for Curriculum Development, 1972. 174 p.  
(Language and the Teacher : A Series in Applied Linguistics)
- DAVIES (Alan) ed. : Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach  
London : Oxford University Press, 1968. VII-214 p.  
(Language and Language Learning, n° 21)
- DE LANDSHEERE (Gilbert) : Evaluation continue et examens, précis de docimologie  
Bruxelles : Labor ; Paris : F.Nathan, 1972. 230 p. 2è éd. revue et augmentée  
(Coll. Education 2000)
- DE LANDSHEERE (Gilbert) : Le test de Closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension  
Bruxelles : Labor ; Paris : F.Nathan, 1973. 128 p.  
(Coll. Education 2000)
- EBEL (R.L.) : Essentials of Educational Measurement  
Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall, 1972
- HARRIS (David P.) : Testing English as a Second Language  
New-York : Mc Graw-Hill Book Compagny, 1969. 151 p.
- HEATON (J.B.) : Elaboration des tests de langue : anglais  
Paris : A.Colin ; London : Longman : 1977. 239 p.
- JONES (Randal L.), SPOLSKY (Bernard) ed. : Testing Language Proficiency  
Arlington : Center for Applied Linguistics, 1975. 146 p.
- LADO (Robert) : Language Testing, the Construction and Use of Foreign Language Tests.  
London : Longman, 1961. 389 p.
- MIALARET (Gaston), PHAM (Daniël) : Statistique à l'usage des éducateurs.  
Paris : P.U.F., 1967. 266 p. (Coll. "SUP L'Educateur n° 12)
- MOTHE (Jean-Claude) : L'évaluation par les tests dans la classe de français  
Paris : Hachette/Larousse, 1975. 144 p. (Coll. "Le Français dans le Monde/ B.E.L.C.)
- MOTHE (Jean-Claude) : Les examens. Numéro semi-spécial, 135  
Français dans le Monde, février-mars 1978
- O'BRIEN (M.C.) ed. : Testing in Second Language Teaching : New Dimensions  
Dublin : ATESOL, 1973

./.

- PALMER (L.), SPOLSKY (B.) : Papers on Language Testing, 1967-1974  
 Washington : Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1975.  
 V-228 p.
- PICHOT (Pierre) : Les tests mentaux  
 Paris : P.U.F., 1968. 128 p. (Coll. "Que sais-je ?" n° 626)
- PIERON (Henri) : Examens et docimologie  
 Paris : P.U.F., 1969. 195 p. 2è éd. (Coll. "SUP Le Psychologue n° 15)
- SAVARD (Jean-Guy) : Bibliographie analytique de tests de langues : Analytical  
 Bibliography of Language Tests. 2è éd. revue et augmentée  
 Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1977. XIV-570 p.
- SAVIGNON (Sandra) : Communicative Competence : An Experiment in Foreign  
 Language Teaching  
 Philadelphia : The Center for Curriculum Development, 1972
- SEWELL (P.) ed. : Special issue : Testing and Examinations  
Audio-Visual Language Journal : vol. 12, n° 3. 1974/75. 260 p.
- UPSHUR (John A.) FATA (Julia) ed. : Problems in Foreign Language Testing :  
 Proceedings of a Conference held at the University of Michigan, september  
 1967. 183 p.  
Language Learning, special issue n° 3, août 1968
- VALETTE (Rebecca M.), DISICK (Renée S.) : Modern Language Performance Objec-  
 tives and Individualization. A Handbook  
 New-York : Harcourt Brace Jovanovitch, 1972. 261 p.
- VALETTE (Rebecca M.) : Le test en langues étrangères : guide pratique.  
 Traduit de l'américain par F.Rey  
 Paris : Hachette, 1975. 112 p. (Coll. Pédagogie pour notre temps)

LE CONTE  
BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Gaby PHILIPP

*Cette bibliographie a été conçue en fonction de la Recherche-Action-Formation menée dans les Ecoles du Bas-Puteaux (cf. projet dans le présent recueil) et qui porte sur la scolarisation, l'animation et l'identité culturelle des enfants de travailleurs immigrés. Elle est un instrument de travail à l'usage des maîtres qui ont dans leurs classes des enfants maghrébins et portugais.*

A - LES CONTES POPULAIRES

I - Recueils : contes des pays

- Afrique du Nord

REESINK (P.) : Contes et récits maghrébins,  
Québec : Noaman, 1977.

SCELLES-MILLIE (J.) : Contes arabes du Maghreb,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1970.

SCELLES-MILLIE (J.) : Contes mystérieux d'Afrique du Nord,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1972

a) Algérie

DIB (M.) : Baba Fekrane, contes d'Algérie,  
Paris : La Farandole, 1959.

DIB (M.) : L'histoire du chat qui boude,  
Paris : La Farandole, 1974.

FILLEUL DE PETIGNY (C.) : Contes algériens,  
Paris : F.Nathan, 1948 (coll. Contes et légendes de tous les pays) \*

SCELLES-MILLIE (J.) : Contes sahariens du Souf,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1963. \*

TAOS-AMROUCHE (M.) : Le grain magique, contes, poèmes et proverbes  
berbères de Kabylie,  
Paris : F.Maspéro, 1966.

b) Maroc

ABOU-BEKR (F.) : Le renard et l'alouette,  
Paris : La Farandole, 1977.

EL FASI (M.) et DERMENGHEN (E.) : Contes Fasis recueillis d'après  
la tradition orale,  
Paris : Editions d'aujourd'hui "Les introuvables", 1975.

KHEMIR (N.) : L'Ogresse,  
Paris : F.Maspéro, 1975.

QUINEL (Ch.) et MONTGON (A.de) : Contes et légendes du Maroc,  
Paris : F.Nathan (coll. Contes et légendes de tous les pays). \*

- Turquie

*Jiha, personnage de la tradition populaire arabe - personnage historique : Nasreddin Hodja.*

MÖRER (A.) : 200 contes choisis de Nasreddin Hodja,  
Istanbul : Mimeray ofset Matbaacilik (Koll. Sti, 1978).

./.

- Portugal

- DE CASTRO OSORIO (A.) : Historias Maravilhosas de Tradição Popular Portuguesa,  
Lisboa : Sociedade de Expansão cultural LDA (consultable au Centre culturel portugais, Fondation Gulbenkian).
- DE OLIVEIRA (C.) et GOMES FERREIRA (J.) : Contos tradicionais portugueses, Vol. I à IV  
Lisboa : (consultable au Centre Culturel Portugais)
- LEITE DE VASCONCELLO (J.) : Contos populares e lendas  
Lisboa : 1963. Vol. I et II (consultable au Centre Culturel Portugais).
- PADEZ-KOTZKI (M.) et ESPERITO SANTO (M.) : Le géant Adamastor et autres contes du Portugal,  
Paris : La Farandole, 1977.
- CONTES ET LEGENDES DU PORTUGAL,  
Paris : F.Nathan (consultable au Centre Culturel Portugais)\*

- Brésil

- DA CAMARA-CASCUDO (L.) : Contes traditionnels du Brésil,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1978.

- France

- DELARUE (P.) : L'amour des trois oranges et autres contes folkloriques des provinces de France,  
Paris : Hatier, (Coll. Hier et Aujourd'hui), 1947.
- DELARUE (P.) : Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'Outre-Mer, Canada, Louisiane, Ilots français des Etats-Unis, Antilles françaises, Haïti, Ile Maurice, Réunion, T.1.  
Paris : Erasme, 1957.
- DELARUE (P.) et TENEZE (M.L.) : Le conte populaire français,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1964. T.2.
- POURRAT : Contes du vieux-vieux temps,  
Paris : Gallimard (Folio), 1970.
- RECITS ET CONTES POPULAIRES DE... Auvergne, Bretagne, Cevennes, Languedoc, Pyrénées (6 autres volumes à paraître),  
Paris : Gallimard, 1978. Ill. (collection dirigée par le C.N.R.S. contes recueillis auprès de locuteurs de chaque région).
- TENEZE (M.L.) : Le conte populaire français. T.3. Contes d'animaux,  
Paris : Maisonneuve (G.P.) et Larose, 1976.

- Autres pays

*Consulter :*

- Collection "Contes et Légendes de tous les pays",  
Paris : F.Nathan.
- Collection "Légendes et contes de tous les pays",  
Paris : Gründ (contes tziganes, chinois, japonais, persans, de Bohême, slaves, espagnols, scandinaves, du Tibet, russes, d'Australie et d'Océanie, d'Amérique du Sud, des Pays du Caucase, de l'Inde. Légendes du soleil, de la lune et des étoiles.

**II - Manuels scolaires**

notamment :

GIRAUDIN (G.) VIGO (J.) : L'oiseau-lyre, manuel de lecture CE 1,  
Paris : Classiques Hachette , 1977.

GIRAUDIN (G.), VIGO (J.) : L'oiseau-lyre, manuel de lecture CE tome 2,  
Paris : Classiques Hachette, 1977.

**III - Recueils pour l'enseignement du français à l'étranger**

CONTES D'ICI ET D'AILLEURS

Paris : Clé International (contes asiatiques, africains, marocains,  
georgiens - pour enfants, écrits en français facile).

TAUVEL (J.P.) : Contes et histoires du Maghreb,  
Paris : Hachette, 1975 (coll. textes super faciles).

TAUVEL (J.P.) CORREIA BOTTELHO (C.) : Visages et contes du Portugal,  
Paris : Hachette (coll. Textes super faciles).

**B - OUTILS DE TRAVAIL**

**I - L'enfant et l'imaginaire**

MICHEL (J.) : L'imaginaire de l'enfant, les contes,  
Paris : F.Nathan, 1976 (Bibliothèque pédagogique).

OK-RYEN SEUNG : Psychopédagogie du conte,  
Paris : Fleurus, 1971. (Coll. Psychologie et éducation).

**II - Analyse et interprétation des contes**

PROPP (V.) MELETINSKI (E.) : Morphologie du conte, suivi de, Les  
transformations des contes merveilleux, et de, L'étude structurale  
et typologique du conte. Traduit par M.Derrida, T.Todorov, C.Kahn.  
Paris : Le Seuil, 1965-1970. (Points. Sciences Humaines 12).

**III - Le conte et l'enseignement du français**

CARE (J.M.) DEBYSER (F.) : Jeu, langage et créativité. Les jeux dans  
la classe de français (Cf. article : Le tarot des mille et un contes),  
Paris : Hachette/Larousse, 1978. B.E.L.C.

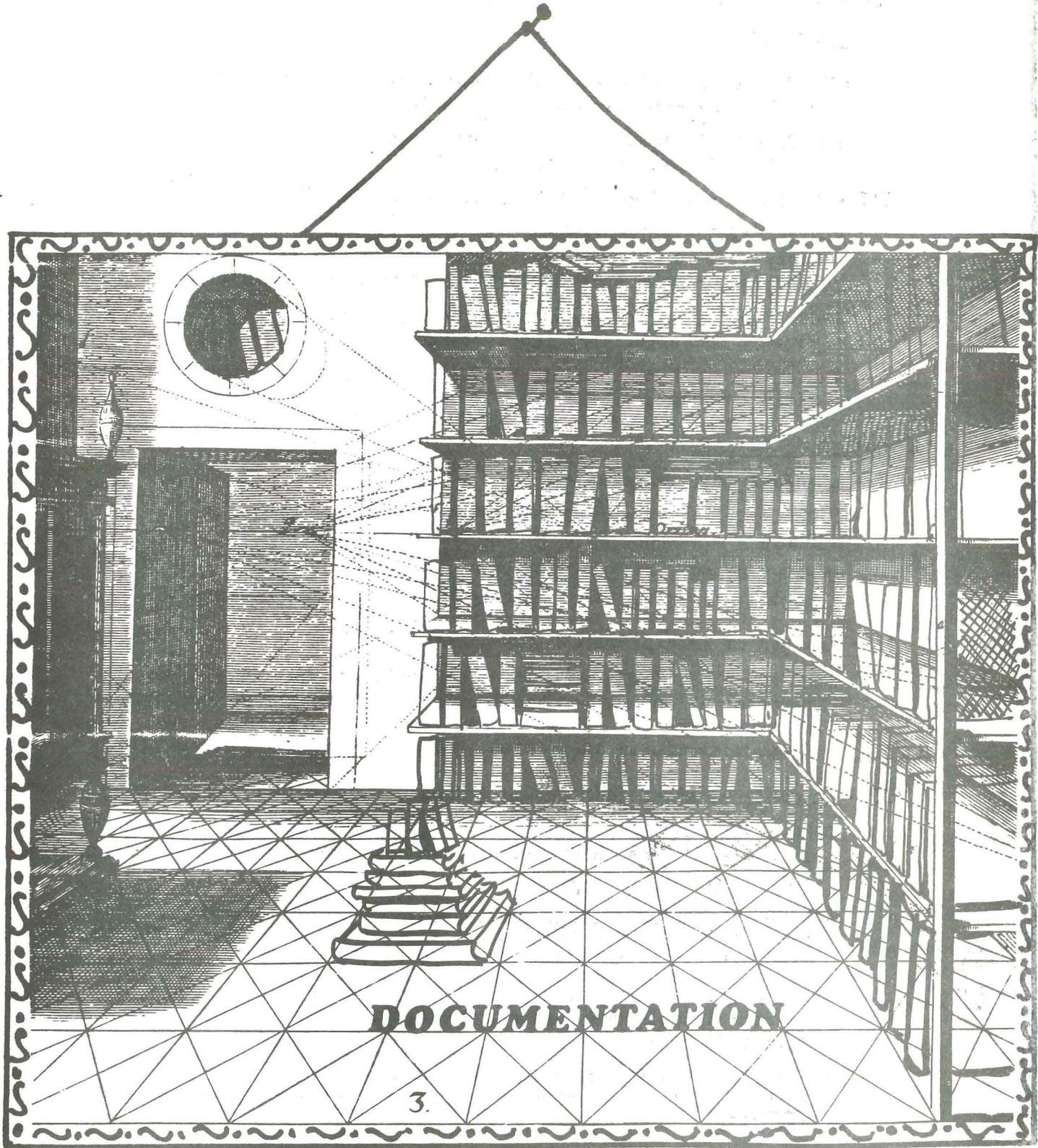
LES CONTES : Le Français aujourd'hui, n° spécial 43, septembre 1978  
Revue trimestrielle de l'Association française des enseignants de  
français (en vente au C.I.E.P./Sèvres).

DEBYSER (F.) : Le tarot des mille et un contes,  
Paris : l'Ecole des Loisirs, B.E.L.C., 1977 (jeux de cartes avec  
livret d'utilisation).

GUEUNIER (N.) : Conte et diversité des cultures,  
BREF (Bulletin de Recherche sur l'Enseignement du Français), n° 14,  
mai 1978.

GUEUNIER (N.) : Contes de fées et pédagogie de la langue maternelle  
BREF, n° 11, septembre 1977.

\* : Les ouvrages épuisés peuvent être consultés dans les bibliothèques  
spécialisées.



**DOCUMENTATION**

3.

**DOCUMENTATION**

## DOCUMENTATION

### QUESTIONS REPONSES

L'Ecole de la Compagnie des bauxites de Guinée à Kamsar comporte une section française et une section américaine. Dans le cadre des enseignements dispensés dans cette école, les élèves de la section française reçoivent depuis le C.F jusqu'au C.M 2 une première initiation à l'anglais, et les élèves de la section américaine une initiation puis un enseignement du français de la première année jusqu'à la huitième année (à peu près la 4<sup>e</sup> française). Bon nombre des élèves de la section américaine sont partiellement francophones.

Afin de résoudre une partie des problèmes auxquels les deux professeurs chargés de cet enseignement se trouvent confrontés, je vous serais très obligé s'il vous était possible ((- de m'indiquer s'il existe une méthode pour l'enseignement de l'anglais à ce niveau. Si oui, pourriez-vous m'en préciser les références exactes et l'adresse où je pourrais me la procurer.

((- de m'indiquer quelle méthode il vous semblerait souhaitable d'utiliser pour l'enseignement du français dans ce cas particulier et de m'en préciser également les références.

Le Centre National de Documentation Pédagogique nous a transmis votre lettre il y a quelque temps car notre bureau est habilité à informer sur ce qui concerne le français langue étrangère.

1 - Pour les enfants de la section américaine qui vont commencer le français au primaire, vous pourrez prendre la méthode suivante :

"Frère Jacques" - B.E.L.C./Hachette

les deux premiers livrets concernant l'étude du langage et le troisième l'étude de l'écrit.

Pour la première partie de Frère Jacques (livret 1-2) on utilise le tableau de feutre, outil pédagogique extrêmement souple, la seconde partie (livret 3) ne s'appuie pas sur des outils pédagogiques particuliers. Vous verrez sur la liste ci-jointe le prix de cette méthode.

Ainsi que :

Bonjour Line (méthode audio-visuelle pour enfants)

Paris ; Didier

(cf. liste - méthodes et matériel audio-visuel ci-jointe)

2 - Pour la session française qui doit recevoir une initiation à l'anglais vous pouvez prendre la méthode suivante :

- . Centre audio-visuel de l'école normale supérieure de Saint-Cloud - (collection Happy families) - : Happy families 1, 2, 3 Paris : Didier (4 rue de la Sorbonne 75005 PARIS)

Au bout de la quatrième ou cinquième année les élèves devront être capables de recourir à des livres français langue maternelle.

Le Service de Documentation, C. de QUATREBARBES (Melle)

M. de la Motte,

L'association des Aveugles de Mexico souhaite offrir un cours de français à ses jeunes membres de 18 à 22 ans qui suivent un enseignement pré-universitaire. La mise en place d'un tel cours exige naturellement quelques précautions et c'est pourquoi, avant de rendre une décision, je vous serais infiniment reconnaissant de bien vouloir me préciser si, de votre avis, il existe un cours de français adapté à leur situation. Je vous prie de m'adresser votre réponse à l'écrit à l'adresse ci-dessus.

Il n'existe pas de cours de Français Langue Etrangère spécialement conçus pour les aveugles ; mais :

l'Association Valentin Haüy

5, rue Duroc

75007 PARIS

a édité différents documents de caractère scolaire pour l'enseignement du Français Langue Maternelle aux aveugles.

Vous pourrez vous adresser à deux de leurs services :

. La S.I.R.L.A. a édité en Braille des choix de textes réunis en anthologie et un certain nombre de textes classiques et modernes étudiés dans les programmes, soit du scolaire, soit de l'enseignement aux adultes.

. Le Service des publications de la même association a édité également un très grand nombre d'ouvrages et de documents en Braille et propose un "système abrégé de transcription du Français en Braille constituant une sorte de "Sténo du Braille".

Enfin, le G.I.A.A. (Groupement des Intellectuels Aveugles et Amblyopes) B.P. 241-06 75264 PARIS édite également de très nombreuses bandes d'ouvrages français et de livres scolaires pour tous les niveaux.

La Documentaliste, F. de CHARNACE (Melle)

Depuis un an, j'enseigne  
la langue française à des Allemands.  
Le matériel dont je dispose me  
semble dépassé, c'est pourquoi je  
souhaiterais recevoir une documentation  
assez détaillée sur tous les moyens  
actuels pour l'enseignement du  
français à l'étranger et plus  
spécialement pour Allemands.

Il m'est un peu difficile de vous répondre ne sachant pas si vous enseignez dans un cadre scolaire à des adolescents ou bien à des adultes. Vous ne précisez pas en effet l'âge de vos élèves...

Vous trouverez répertoriées dans la liste ci-jointe les différentes méthodes actuellement disponibles auxquelles il convient d'ajouter une méthode nouvelle :

Monnerie (A.) : Inter-codes, méthode de français langue étrangère pour débutants.

Paris : Larousse, 1978

- . 1 livre de textes pour l'élève,
- . 1 cahier d'exercices,
- . 1 livre du maître.

Il n'existe pas de méthodes spécialement adaptée aux allemands, sauf celles élaborées en Allemagne. Nous pensons notamment à la méthode pour lycéens : "Alors Français"

. Teil 1. livre de l'élève

Schmidt (H.J.F.), Schneider (E.), Schroder (B. et D.) :

"Alors François"

Frankfurt Am Main : Verlag Moritz Diesterweg, 1978

- Hochstrasse 31, 6 Frankfurt am Main -

Un cours de français pour adultes débutants, a été réalisé en co-production entre l'O.R.T.F. et la Télévision allemande. Il s'agit de : Les GAMMAS (30 émissions de 28 minutes chacune). Matériel d'accompagnement : 3 livres de leçons basées sur les émissions, 3 cassettes de lecture avec l'enregistrement des livres, 3 cassettes d'exercices structuraux. 3 livrets de textes et 3 livrets de correction. 3 livrets de bandes dessinées (entièrement en français) éditées par CLE international. Vente assurée par la TELE POOL de Munich. On peut ajouter encore un outil qui pourrait vous rendre service s'il correspond au niveau de vos élèves :

. FUSIA (D.), KEHL (M.J.) WEISS (F.)

En effeuillant la marguerite... Exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression orales

Munich : Langenscheidt - Hachette 1978

Cahier de l'élève - Dossier du professeur - 1 cassette.

La méthode française : "La France en direct" - Paris : Hachette possède une version pour germanophone ; il existe une série de livres d'exercices grammaticaux et phonétiques pour cette catégorie d'élèves.

La Documentaliste, F. de CHARNACE (Melle)

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir me faire parvenir une bibliographie concernant :

1/ Les problèmes de la lecture rapide (aspects théoriques et ouvrages ou matériel d'initiation.)

2/ Les problèmes de l'enseignement de la seule compréhension écrite en français langue étrangère à l'exclusion des trois autres aptitudes.

3/ Les ensembles d'initiation à la lecture en français langue étrangère, ce que nos collègues anglo-saxons appellent "reading-boxes".

Nous sommes un peu embarrassés par votre demande de bibliographies car vous ne nous indiquez ni l'âge ni le niveau des élèves pour lesquels vous désirez ces références bibliographiques.

Vous trouverez ci-joint une bibliographie sur la lecture rapide et une bibliographie sur l'écrit.

Nous n'avons pas établi de bibliographie sur l'enseignement de la compréhension écrite en français langue étrangère, car il existe très peu de choses sur ce sujet.

Quant aux ensembles d'initiation que vous nommez "reading-boxes", nous ne voyons pas très bien à quoi vous faites allusion. Il existe pour les élèves qui apprennent à lire en français langue étrangère des textes en français facile dont vous trouverez ci-joint les catalogues : (Editions Hachette, Didier, Hatier). Les seuls livrets progressifs d'entraînement à la lecture qui sont publiés en France le sont pour les enfants du primaire (mais si vous désirez des textes pour adultes ils ne vous conviendront probablement pas). De telles séries existent chez O.C.D.L. (Office Central de Librairie) 85 rue Claude Bernard - 75005 PARIS et à l'ECOLE - 11, rue de Sèvres 75278 PARIS CEDEX 07 qui propose outre des livrets, un coffret de fiches de lecture. Enfin, il existe aussi un coffret très important édité par les Canadiens et diffusé en France par S.R.A. (92, Bd de Latour-Maubourg, 75007 PARIS) (Voir GAMALIR), qui rassemble toutes sortes de textes de type différent (textes de journaux, de publicité, notices techniques, etc.) mais sans tenir compte du français fondamental.

La Documentaliste, F. de CHARNACE (Melle)

Messieurs,

comme professeur de français j'ai l'intention de réaliser en classe un programme au sujet de la presse française. C'est pourquoi je vous prie de m'envoyer des informations, une documentation et un catalogue et pour la préparation personnelle et pour l'usage en classe.

Nous rassemblons ici prioritairement toute la documentation sur la méthodologie concernant l'enseignement du français langue étrangère, et la linguistique française. En ce qui concerne la documentation nous ne rassemblons que des données générales ainsi que les sources documentaires concernant ce domaine ; il ne serait d'ailleurs pas possible faute de place, de s'otcker toutes les brochures des différents organismes ni de les diffuser.

Vous trouverez de nombreuses informations sur la "Presse" dans la revue "Presse Actualités" - 5, rue Bayard 75008 PARIS  
(cf. liste ci-jointe p. 12)

Je vous signale de plus qu'un organisme le SODEC, sur les sujets qui vous intéressent (à lui indiquer de façon très précise) peut vous envoyer une fiche récapitulative d'articles sur ces sujets, liste dans laquelle vous pouvez choisir les articles à photocopier qui vous intéressent et leur commander (0,50 F. la page).

SODEC/CIEP - 1, avenue Léon Journault 92 SEVRES

Nous vous indiquons dans la liste ci-jointe les références de quelques articles et ouvrages récents, de prix raisonnable, qui pourront vous fournir des informations de base en vue de l'élaboration de votre programme.

Enfin nous joignons à cet envoi, une bibliographie élaborée récemment par notre service de documentation sur les problèmes d'utilisation de la presse dans l'enseignement : Presse et enseignement des langues.

La Documentaliste, F. de CHARNACE (Melle)

8906  
Cher Monsieur Éditeur :

Je voudrais obtenir quelques cartes géographiques éditées pour sa maison d'édition. Pour ça je vous demande de faire le spécial faveur de se digner m'envoyer un catalogue avec les respectives prix et la énumération des cartes géographiques, qui vous avez à vendre et leurs escales. Sans autre sujet de moment je voudrais vous agréer l'attention dispensée.

Je suppose, bien que vous ne me le disiez pas que vous êtes professeur de français et que vous avez besoin de cartes de France pour illustrer vos cours.

Je vous envoie donc un catalogue de l'éditeur Hatier qui fabrique de très belles cartes. J'ai ajouté dans ce catalogue quelques références de cartes spécialisées faites pour les étudiants étrangers et qui sont sorties tout à fait récemment. Il s'agit de celles intitulées :

- n° 73 - Paysages de la France - France culturelle et touristique recto-verso
- n° 74 - La France en mutation - La France en expansion recto-verso.

Je vous adresse une petite carte de France qui j'espère vous fera plaisir.

P.S. - Vous pouvez aussi demander le catalogue de la maison HACHETTE -

79 Bld Saint-Germain - 75006 PARIS

et de LAROUSSE

17, Bld du Montparnasse 75280 PARIS CEDEX 06

Le Service de Documentation, C. de QUATREBARBES (Melle)

Comme professeur de français en Italie,  
je m'adresse à votre bureau pour avoir aimablement  
une bibliographie sur la Chanson française, et  
en particulier sur les livres qui ont été écrits  
sur ce sujet, notamment sur la Chanson "engagée"  
Je viens de lire dans "Le Point" au début de janvier  
qui a paru un bouquin sur "le 9<sup>e</sup> art, la  
Chanson française Contemporaine", d'Angèle Ciller  
publié par les Editions Vokker, sans indication  
du prix. S'agit-il d'une maison belge?  
Pouvez-vous me donner son adresse.

Etant donné votre inestimable collaboration,  
je saisis, en outre, l'occasion pour vous demander  
à quelle organisation il vaut mieux s'adresser

pour essayer de travailler à Paris, pendant  
les vacances d'été, car une jeune fille  
étudiante à l'Université de Louvain de Belgique  
(âgée de 22 ans) serait intéressée à faire  
n'importe quel travail, à condition de se  
maintenir et d'être libre quelques après-midi.

Vous nous demandez une bibliographie sur la chanson française ; nous avons ré-  
mis à jour celle que notre bureau diffuse habituellement et que nous vous envoyons  
ci-joint ; il serait bon en effet d'y ajouter la dernière référence que vous me  
citez :

Angèle GULLER

Nouvelles Editions VOKAER S.A.

131, rue de Birmingham, 1070 BRUXELLES

L'auteur se livre à une analyse littéraire et musicale de l'oeuvre des princi-  
aux compositeurs et interprètes depuis l'après-guerre jusqu'aux derniers créa-  
teurs de la jeune chanson. Malheureusement le prix de cet ouvrage est élevé : 198 F.

Il y a quelques bons chapitres sur la chanson engagée dans le livre de :  
CHARPENTREAU (J.) - Nouvelles veillées en chansons. Paris, Editions Ouvrières, et  
bien qu'il date de 1970 il pourrait vous donner de précieux renseignements sur ce  
sujet.

Par ailleurs, vous nous demandez l'organisation qui serait susceptible d'aider  
une jeune fille pendant les vacances d'été à trouver du travail à Paris ; il faut  
savoir tout d'abord qu'il est difficile de trouver du travail sans carte de tra-  
vail, et de plus pendant les vacances d'été les familles qui pourraient avoir be-  
soin d'une jeune fille au pair quittent la plupart du temps la capitale.

Cette jeune fille pourrait s'adresser à :

- . Accueil familial des jeunes étrangères  
23 rue du Cherche-midi, 75006 PARIS
- . L'Arche  
195, rue de Vaugirard, 75015 PARIS
- . Centre d'Information et de Documentation Jeunesse /C.I.D.J./  
101, quai Branly, 75740 PARIS CEDEX 15

Il faudrait que cette personne précise le type de travail qu'elle recherche  
et le temps qu'elle peut y consacrer, afin que, si une solution ne peut être pro-  
posée par les organismes cités, ils puissent lui en indiquer un autre pouvant l'  
aider.

Le Service de Documentation, Cl. de QUATREBARBES (Melle)



F. DEBYSER

## Les lettres de Paulette et Victor

Pornichet 24.8.1978.

Ma chère Zulu,

Nous passons de bien belles vacances / sur une jolie petite plage bretonne /, qui nous rappelle un peu la Normandie /, mais en plus sauvage. / Nous sommes en pleine forme / La mer est d'un bleu magnifique / et il fait très beau. / Les gens de l'hôtel sont plutôt sympathiques / mais ils sont tous assez vieux et il n'y a pas assez d'ambiance pour notre goût. / Hier Victor a pêché un poisson de deux cents grammes. / Il ressemble de plus en plus à Monsieur Hulot. / Moi je passe toute la journée à ne rien faire. / Enfin ... ça nous fait du bien de nous reposer un peu.

On pense bien à toi, tu sais. Comment va ton divorce? J'espère que tu continues à chercher du travail. / N'oublie pas de préciser que tu sais l'allemand quand tu réponds aux petites annonces. / Au fait, si tu pouvais m'envoyer le dernier catalogue des 3 Suisses ça me rendrait bien service. / Ici, impossible de le trouver.

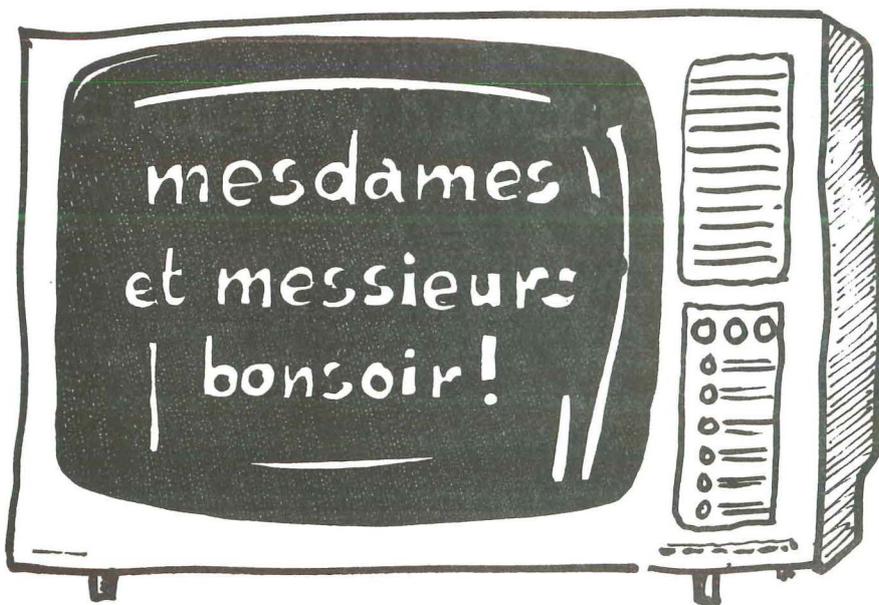
A bientôt, ma biche /, je te fais une grosse bise.

Paulette

Cette lettre peut être décomposée en 22 éléments ou séquences : **1.** vocatif d'en-tête ; **2.** raison du séjour ; **3.** lieu ; **4.** ressemblance avec un autre lieu ; **5.** différence avec cet autre lieu ; **6.** bulletin de santé ; **7.** notation lyrique ; **8.** notation météorologique ; **9.** détails sur la population locale ou les estivants ; **10.** commentaire appréciatif ou restrictif sur les mêmes ; **11.** relation d'un événement survenu à un compagnon de vacances ; **12.** commentaire ; **13.** information sur les occupations ou le mode de vie de l'auteur de la lettre ; **14.** appréciatif général sur le séjour ; **15.** marque d'intérêt pour le destinataire ; **16.** demande de nouvelles sur un point précis ; **17.** vœu concernant le destinataire ; **18.** conseil au destinataire ; **19.** demande de service au destinataire ; **20.** remerciement ou ex-

plication ; **21.** prévision de rencontre ; **22.** congé et formule d'affection.

. Cette brochure du B.E.L.C., les Lettres de Paulette et Victor, qui propose dix exemples pour chacune de ces séquences, permet de composer 22<sup>es</sup> lettres différentes. C'est une matrice multitrillionnaire de lettres qui peut être utile aux apprenants (débutants en FLE) et ... aux épistoliers dépourvus d'imagination.



J.M. CARE  
J.L. DUBOS  
J. IRLANDE

## SIMULATION D'UN JOURNAL TÉLÉVISÉ

Les émissions de télévision, le journal télévisé en particulier, se prêtent bien à la technique de la simulation. En effet, on peut facilement décrire le comportement socio-professionnel des participants en termes d'objectifs et de ressources. On peut aussi facilement décrire les modes d'interactions qui sous-tendent le modèle de base : fabrication en commun d'un journal d'information télévisé à partir de l'actualité. On sait qu'il y a toujours répartition des tâches : reporters, rédacteurs, présentateurs, techniciens, et hiérarchisation des responsabilités : comité de rédaction, rédacteur en chef, délégué général à l'information etc... Quant aux données, essentielles dans la construction d'une simulation de ce type, elles figurent dans la presse écrite ou radiophonique et l'on peut donc se les procurer sans peine.

La mise en scène ne pose pas de gros problèmes matériels : une salle de classe suffit, quelques accessoires en rapport avec les contenus informatifs, quelques graphiques, photos et dessins.

Enfin, ce type de simulation peut se faire sans même le recours à une technologie lourde de type circuit fermé de télévision. Il suffit alors de le jouer à la manière d'une pièce de théâtre.

Le dossier comprend une description détaillée de la simulation, à l'usage du maître et des fiches consignes pour les élèves.

## MOEURS ET MYTHES

Documents authentiques  
et lecture des civilisations



d'après BLANTU.

Auteurs : J.C. Beacco  
S. Lieutaud

### Analyse :

Il y a encore quelques années, l'enseignement de la civilisation suscitait débats et controverses. Il semble que l'utilisation des résultats et des méthodes des approches sociologique et ethnologique soit aujourd'hui largement répandue et admise. Celles-ci, prenant appui sur les documents qu'on a pris l'habitude d'appeler authentiques, ont permis de mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques relevant davantage des méthodes actives.

Cette brochure se propose d'illustrer des réalisations de ce type fondées uniquement sur des supports écrits. Certaines sont reprises d'articles déjà publiés mais elles s'organisent dans un ensemble structuré où elles exemplifient des analyses plus théorisantes.

Le fil directeur est donné par des réflexions générales qui éclairent les articulations entre les perspectives sociologiques et anthropologiques et la pratique de classe.

Sommaire (provisoire) :

I Quelques réflexions :

F. Debyser : Lecture des civilisations (réédition)

J.C. Beacco : La construction du savoir culturel

II Quelques pratiques :

1) Information directe :

- Annonces classées : l'immobilier.
- Données chiffrées : la fréquentation du café en France.

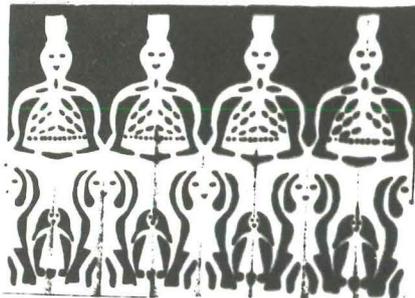
2) Etude des media :

- Des annonces au journal : Libération
- La publicité et les vieux

3) Exploitation indirecte :

- Noms de rues
- Programmes de télévision.

Parution prévue en Mai-Juin 1979



# Pédagogie de la faute et apprentissage de la grammaire

I - UNE ATTITUDE ET UNE DEMARCHE  
II - UNE CENTAINE D'EXEMPLES

A. Lamy

I - ATTITUDE ET DEMARCHE correspondent à des choix par rapport aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'une FAUTE ?
- QUI apprend ? (Qui est "APPRENTI"?: relative centration sur l'élève)
- COMMENT on APPREND une langue, autant que "comment l'ENSEIGNER" ?
- De quelles références LINGUISTIQUES a besoin le professeur ?
- Que faut-il ACCEPTER ? que faut-il PROPOSER aux élèves ? (Réponses fournies en partie par l'usage qu'on fait de la langue)
- COMMENT CORRIGER ?

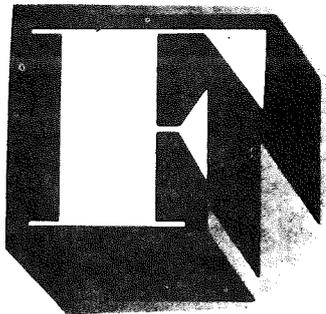
II - Les exemples correspondent à des fautes produites à l'écrit dans différents pays ("FAUTES INTERNATIONALES"). Nous envisageons ici une CORRECTION MAXIMALE. Les domaines abordés seront variés (Négation, comparaison, temps, quantité...)

## EXEMPLES :

- 1 \* Je ne vois pas personne
- 2 \* J'ai vu tous
- 3 \* Je les ai vus et parlé
- 4 \* Il joue sur la rue
- 5 \* Il faut que vous faisiez un effort
- 6 \* Il est aussi grand comme toi
- 7 \* C'est médecin
- 8 ? Où que tu vas ?
- 9 \* C'est l'homme que je l'ai rencontré
- 10 \* C'est l'homme que je te parlais de lui tout à l'heure
- 11 ?\* On ne savait pas qu'il est malade
- 12 \* Je ne te comprends pas ce que tu dis
- 13 \* Je n'ai vu rien
- 14 \* Si ce serait mon fils, ce serait pareil



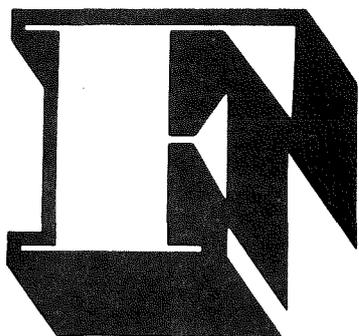
**une nouveauté  
dans la collection**



**et bientôt  
un "classique"!**

**La pédagogie  
du français  
langue étrangère**

Sélection et introduction  
de Abdelmadjid ALI BOUACHA



**PRATIQUE PÉDAGOGIQUE**

**HACHETTE**

**SOMMAIRE**

Introduction (A. ALI BOUACHA)

**I. Orientations théoriques**

- 1.1 Renouveau méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère (D. COSTE)
- 1.2 Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes (E. ROULET)
- 1.3 Théorie linguistique (N. CHOMSKY)
- 1.4 La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique (F. DEBYSER)
- 1.5 M. Thibaut et le bec Bunsen (L. PORCHER)

**II. Pistes et propositions**

- 2.1 Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes (F. DEBYSER)
- 2.2. Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère (R. RICHTERICH)
- 2.3 Un niveau-seuil (D. COSTE)
- 2.4 Civilisation universelle et cultures nationales (A. REBOULLET)

**III. Pratiques dans la classe**

**3.1 L'oral**

- 3.1.1 Nos étudiants veulent la parole (W. RIVERS)
- 3.1.2 Techniques d'enseignement du français oral (D. BATE)
- 3.1.3 Le discours rapporté (M. GAUVENET/S. MOIRAND)

**3.2 L'enseignement de la grammaire**

- 3.2.1 Préparation d'un exercice de grammaire et déroulement d'un exercice de grammaire (C. STOURDZE)
- 3.2.2 Manipulation des formes verbales prioritaires dans l'enseignement du français aux débutants (J.L. MALANDAIN)

**3.3 L'écrit**

- 3.3.1 L'écrit littéraire (R. NATAF)
- 3.3.2 La contraction de texte (J.M. GAUTHEROT)
- 3.3.3 L'initiation à l'expression écrite dans les langues de spécialité. L'objectivation (G. VIGNER)

**3.4 Jeux, chanson, civilisation**

- 3.4.1 Jouer sans matériel (D. VEVER)
- 3.4.2 A comme ... Auteur (éventuel de chansons (F. LECLERCQ)
- 3.4.3 A comme ... Arguments pour ou contre la peine de mort (G. QUENELLE)

Postface : Pour une pédagogie concrète (A. REBOULLET)



# Pour vos stages ou votre service de documentation...

Nous vous offrons la possibilité d'obtenir des tirés à part de certains des articles d'Anthobelc 1, par dizaine. Votre commande ne doit pas être inférieure à 10 F. Pour grouper nos retirages, nous aurons sans doute besoin d'un délai d'un mois pour vous satisfaire. Remplissez et envoyez ce bon de commande au B.E.L.C. - 9 rue Lhomond - 75005 PARIS.

Pour toute commande, ne pas effectuer de règlement avant réception de notre facture.

Titre des articles disponibles en tirés à part	Prix à la dizaine	Nombre de dizaines	Montant total
<b><u>R E C H E R C H E S</u></b>			
- DEBYSER (F.) : Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur ?	5 F	_____	_____
- LAMY (A.) : Enseignement du FLE : peut-on parler de références scientifiques ?	5 F	_____	_____
- PORTINE (H.) : Argumentation, discours de spécialité et documents authentiques.	8 F	_____	_____
- LAMY (A.) : Pédagogie de la faute	6 F	_____	_____
- LOWY (P.) : Eléments pour une réflexion sur le travail de formation au B.E.L.C. (et ailleurs ?)	8 F 50	_____	_____
- CLOZIER (J.P.) : A propos des stages d'orienteurs au B.E.L.C.	1 F 50	_____	_____
<b><u>M E T H O D E S E T D O S S I E R S</u></b>			
- DAVID (J.), LAMY (A.), LEBRE (M.), TROUTOT (M.), MALANDAIN (J.L.) : Un nouveau Pierre et Seydou	7 F 50	_____	_____
- LIEUTAUD (S.), GIROD (C.) : Nouveautés - Un problème écologique : Les marais salants de Guérande	5 F	_____	_____
- BEACCO (J.C.), LIEUTAUD (S.) : Emission de radio pour l'Amérique latine	5 F	_____	_____
- LEBRE (M.) : La plume à la main, les mots à la bouche	10 F	_____	_____
- PHILIPP (M.G.) : Apprentissage du français et activités d'éveil	6 F	_____	_____
<b><u>P R A T I Q U E S</u></b>			
- KAHARI (M.), LOWY (P.), MAURICE (M.), PHILIPP (M.G.), TELES (M.) : Scolarisation, animation et identité culturelle des enfants de travailleurs immigrés.	6 F	_____	_____
- GIROD (C.) : Clodinoclabe : une expérience de classe.	6 F	_____	_____
- LOWY (P.) : Le train.	3 F	_____	_____
- MAURICE (M.) : Vidéo formation et pédagogie.	3 F	_____	_____
- MAURICE (M.) : Vidéo et analyse institutionnelle dans un stage de formation.	6 F	_____	_____
<b><u>F I C H E S P E D A G O G I Q U E S</u></b>			
- LAMY (A.) : Articles et actualisation. Jouons à la tombola.	5 F	_____	_____
<b><u>D O C U M E N T A T I O N</u></b>			
- GARE (J.M.), QUATREBARBES (C. de) : Bandes dessinées : bibliographie commentée.	3 F	_____	_____
- CHARNACE (P. de), DEBYSER (F.) : La créativité : bibliographie sélective.	3 F	_____	_____
- MOTHE (J.C.) : Les tests de langue : bibliographie, 1978.	3 F	_____	_____
- PHILIPP (G.) : Le conte : bibliographie sélective.	3 F	_____	_____

**ne manquez pas  
au sommaire :**



**OCTOBRE 1979**

**RECHERCHES**

- J.C. BEACCO - M. DAROT *Compréhension écrite et compétence discursive.....*  
J.M. CARE - F. DEBYSER *Lire la rue dans la rue .....*  
F. DEBYSER *Les jeux du langage et du plaisir .....*  
A. IBRAHIM - *Existe-t-il une pédagogie des descriptions contrastives ?*  
H. PORTINE *L'argumentation .....*

**METHODES ET DOSSIERS**

- J. DAVID *Réflexion sur le contenu lexical d'un ensemble  
méthodologique .....*  
J. DAVID - A. LAMY *Pierre et Seydou : un dossier relais .....*  
J.L. MALANDAIN M. LEBRE  
J.C. BEACCO - S. LIEUTAUD *La peau de l'écureuil : un conflit social .....*  
C. GIROD - S. LIEUTAUD *Etre vieux en France (extraits) .....*  
J.M. CARE - J.L. DUBOS *"Mesdames et messieurs, bonsoir !" Simulation d'un  
journal télévisé .....*  
J. IRLANDE

**PRATIQUES**

- J.M. CARE - C. GIROD *Les nouveaux débutants : une expérience d'enseignement du  
FLE à l'Eurocentre de Paris .....*  
M. TROUTOT  
A. IBRAHIM *Le bulletin d'information dans l'enseignement du FLE  
ou un professeur à l'école des journalistes .....*  
M. A. BOUACHA *Billy the Kid .....*  
A. HENAULT  
P. LOWY *Vidéo et Formation : compte-rendu d'expérience .....*  
C. GIROD - S. LIEUTAUD *Compétence de communication et méthodes actives :  
une expérience d'enseignement du FLE aux adultes .....*  
H. WEGENER  
J.J. FRECHE *Techniques éditoriales .....*

**1979.306p.25 F.**

**pédagogie, formation & français langue étran-  
gère - travaux du belc, 9 rue lhomond, paris 5**